



EDU
yayıncılık

EDU

congress

September 18-21, 2024



TÜBİTAK

INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2024

CONFERENCE PROCEEDING

TAM METİNLER KİTABI



Dicle University / Diyarbakır

Editors

Prof. Dr. Ali ERSOY

Prof. Dr. Şakir ÇINKIR



INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2024
EDUCONGRESS2024

TAM METİNLER KİTABI

Doğru Bir Eğitim:

Bilimsel, Kapsayıcı, Sürdürülebilir

18-21 EYLÜL 2024

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

Editörler

Prof. Dr. Ali ERSOY

Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

Diyarbakır/Türkiye





International Education Congress 2024

Educongress2024

TAM METİNLER KİTABI

CONFERENCE PROCEEDINGS BOOK

e-ISBN: 978-605-72845-6-3

EDU Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık, Proje Yönetimi, Organizasyon, Yazılım Reklam San. Tic. Ltd. Şti.

T: 08504323714 - 0507 5875581

E: eduyayincilik@gmail.com

A: Kızılırmak Mah., Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A Blok, Kat:4 No: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 Canbazoglu 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. Işiner 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 Ardiç, 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 Tanrıoğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Adile Aşkı 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. Erdiç Çakıroğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Eray Çelik, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erkan Tabanlı, 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 Özyaydınlı, 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 İkbâl 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 Karairmak, 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 Öğülmüş, 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, Illinois 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 Erkiş, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Turan Timur, 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 Gezeğin, 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. İşiner 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 ERÇOŞKUN, 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 Sarier, 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 Kırmacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Ati 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 Yurdagül 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. Çiğdem Kurt, Galatasaray Üniversitesi, Türkiye

Dr. Engin Dilbaz, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Mehmet Fansa, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Ramazan Ertürk, Millî 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

Gine-Bissau Bağlamında Okuryazarlık, Dil ve Sömürgecilik Tartışmaları.....	1
Dil Eğitiminde Yaratıcı Yazarlık ve İletişim.....	11
Systematic Review of Graduate Studies on Mind and Intelligence Games Related to Problem Solving	19
Flipped Learning's Impact on Self-Regulated Skills in a Turkish Prep Program	32
Affetme İle Öz Anlayış Arasındaki İlişkide Ruminasyonun Aracı Rolü.....	53
Ortaöğretim Kademesindeki Öğrencilerin Youtube'dan Matematik Ders Videosu İzlemeye Yönelik Görüşleri.....	65
Öğretmenlerin Stres Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	80
The Relationship Among Advanced EFL Learners' Aptitude Levels, Their Vocabulary Learning Achievements and Vocabulary Learning Strategies	89
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Algılarının Anne ve Babaların Görüşleri Açısından İncelenmesi.....	96
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından	117
İncelenmesi*.....	117
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Özyeterlikleri ile Görüşlerinin İncelenmesi	129
Dijital Çağda Beceri Geliştirme ve Yeniden Beceri Kazanma: Eğitim Liderleri İçin Yol Haritası	150
Ortaokul Öğrencilerinin (PISA 2022) Matematik Okuryazarlık Performansları	159
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Öğrenciye Örüntü Oluşturma Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Sunulan Öğretimin Etkililiği.....	168
Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine Etkisi	181
Eko-Bilimsel Düşünce Perspektifinde 5 - 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri ve Tasarımı Açısından İncelenmesi.....	193
The Relationship Between Levels of Trauma After the Earthquake and Coping Strategies with Earthquake Stress Among Physical Education Teachers.....	224
Special Teaching Methods Self-Efficacy and Teaching Practice Course Achievement Emotion in Physical Education Pedagogical Formation Certificate Program Students	234
Yapay Zekâ Destekli Öğretim Materyallerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	245

İlkokul Öğrencilerinin Birim Kesre Dair Düşünme Yollarının İncelenmesi ve Nicel Muhakemelerinin Geliştirilmesi	256
An Insight to Competencies: Examining Turkish EFL Teachers' Technological Proficiency	268
Eğitimde Kapsayıcılık: Stratejiler, Zorluklar ve Küresel Perspektifler	281
Comprehension of Plurals in a Second Language	299
Coğrafya Öğretim Müfredatında Afet Kavramı ve Uygulamaları	309
(Japonya Afet Müzesi Örneği)	309
4. Sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Arasındaki Disiplinlerarası Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşleri	319
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	343
Geri Dönüşüm Alanında Yapılan Çalışmaların Analizi; Bir Meta-sentez Çalışması	360
Yükseköğretimde Dans Sanatı Eğitimi Verilen Akademik Birimler ve Kadrolarındaki Öğretim Elemanlarının İncelenmesi	385
Bilimin Doğası Konusundaki Araştırmaların Sistematik İncelemesi	404
Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri .	445
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Orantısal Akıl Yürütmeye Özgü Fark Etme Düzeyleri	456
COVID-19 Vaccine Acceptance Intention, Health Perception and Related Factors in College Students: A Cross-sectional and Correalational Study	465
5. Sınıf İngilizce Dersinde Proje Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	478
Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimlerinin Yordayıcıları: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Mizah Davranışları	489
Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Etkili Öğretmen Uygulamaları	499
Minik Bilim İnsanlarının Fen Dersinden Beklentileri: Ne Arıyorlar?.....	509
Examining Pre-service English Language Teachers' Attitudes Towards Educational Virtual Reality	519
2018 Felsefe Öğretim Programı için Okutulan 10. Sınıf İki Ders Kitabının Kavramsal Yapılarının İncelenmesi.....	530
İş, Eğitim ve Kariyer Perspektifinden YBS Mezunları: İstihdam ve Deneyimler ..	549
Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların İstismar Farkındalıkları ile Paylaşanababalık (Sharenting) Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	560
İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Görsellerin Başarı Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	577

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğayla İlişki ve Özgeçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	597
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler ile İletişime Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Duygusal Stres Düzeyine Etkisi.....	614
Robotik Kodlama Eğitiminde Arduino Arabaların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	623
Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Düzeyi ile Dijital Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	633
Çalışan Öğretmenlerin Bakış Açısından Yer Temelli Eğitim Ortamı Sunan Bir Anaokulunda Orman Uygulamaları	647
Okulöncesi Öğretmenlerinin Drama Temelinde Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımı	662
İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Modsal Betimlemeler Açısından İncelenmesi	675
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullandıkları Bilimsel Dilin İncelenmesi	684
Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Motivasyonları Üzerindeki Etkisi	691
STAR Stratejisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	717
Öğretmenlerin Öğrenci Velilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi	726
Öğretmenlerin Öğrencilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi	734
Okul Öncesi Eğitimi Alan-Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması.....	741
112 Sağlık Çalışanlarının Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	755
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilikleri ile Analitik Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	770
Lise Öğrencilerinin Okul ve Okul Müdürü Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	780
Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Destekli Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerinin Doğa ve Kimya Ünitesindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	794
İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	806

Üniversite Öğrencilerinde Özeleştirel Mükemmeliyetçilik ile Ruminasyon Arasındaki İlişkide Özşefkatin Aracı Rolü.....	816
Öğretim Faaliyetlerinde BT Entegrasyonu ve Dijital Okuryazarlığın Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	825
Türkçe Dersinde Öğrencilerin Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarını Geliştirmede Yapay Zekâyı Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Kullanma.....	841
2018 ve 2024 Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi Kazanımlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi.....	853
üzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	864
Öğretmen Adaylarının Ortaokul Fen Laboratuvarındaki Araç-Gereçleri Öğretmen Mentörlüğünde İnceleme-Düzenleme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	874
Okul Yöneticilerinin Gözünden Ücretli Öğretmenlik Uygulaması	887
Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine Yönelik Bakış Açılarının Eleştirel Düşünme Becerileriyle İncelenmesi	898
Puanlayıcılar Arası Uyum/Uzlaşma ve Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Farkına Yönelik Bir Bakış Açısı	917
7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Deney ve Etkinliklerin Yapılma Durumlarının Belirlenmesi	925
Açık ve Uzaktan Öğrenmede Üretken Yapay Zeka: Süreçlerin Dönüşümü	932
Ortaokul Öğrencilerinin Medya ve Sosyal Medya Algısı: Bir Metafor Analizi	941
Sistem Düşüncesi Araçlarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Sistem Düşüncesi Becerileri Üzerindeki Etkisi	955
Şanlıurfa İlindeki Okullarda Uygulanan Başarı İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (Bigep) Projesinin İyi Uygulama Örnekleri Üzerinden Değerlendirilmesi	970
Türk Müziği Eğitiminde Görme Yetersizliği Olan Bireylerin	981
Kaynak Sorununa Bir Çözüm.....	981
Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Modülüne Yönelik Beklentileri.....	989
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerindeki Ortaokul Matematik Dersi Kesirler Kavramına Yönelik Etkinliklerin Dijital Analiz Çerçevesi ile İncelenmesi	1002
Cumhuriyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi.....	1021
Öğretmenlerin Okul Müdürleriyle Yaşadıkları İletişim Sorunları Hakkındaki Görüşleri	1033
Türkiye’de Öğretmenevlerinin Gelişimi ve Mevcut Durumu	1041

Türkiye’de Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri	1052
Eğitimde İhtiyaç Analizi İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	1063
Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıflarından Bir Kesit: Kritik Öğrenme Anlarının Doğası	1079
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Öğretim Programı Değerlendirmesi: Trabzon Örneği	1088
Çocuk Dergilerinde Yer Alan Fen Alanına Yönelik Bilimsel Öykülerin İncelenmesi	1097
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hücre ve Organelleri Konusundaki Temel Kavramlara Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi	1107
Deprem Bölgesinde Üniversite Okumak: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Deneyimleri	1117
Görsel Sanatlar Eğitiminde Alternatif Mekanlara Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	1133
Türkiye’de İlkokullara Yönelik Yapılan Deprem Eğitimi Araştırmalarının İncelenmesi	1149
Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Sorularında Problem Çözme Becerisinin Görünümü	1156
Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Bakım Yükü, Algılanan Sosyal Destek ve Yaşam Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi	1173
Çalışan Bireylerin Çeşitli Değişkenlere Göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutumunun İncelenmesi	1199
Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi : Diyarbakır İli Örneği	1216
9-11 Yaş Aralığındaki Çocukların Doğa Bağlılığı Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	1239
Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Ortaokul Düzeyinde Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi	1248
Yapay Zekanın Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkisine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	1260
Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde İlkokul Düzeyinde Çevre ile İlgili Yapılan Ölçme Araçlarının Sistematik İncelenmesi.....	1271
“Ekip: Siberay” Adlı Çizgi Filmde Siber Zorbalık Yansımaları.....	1279
İlkokul Öğrencilerinin Sınıfı Düzeyine Göre Yazma Hatalarının İncelenmesi	1288

Özel Kurum Öğretmenlerinin Öğrenme Stillere Yönelik Görüşleri ve Derslerinde VARK Öğrenme Stilini Göz Önünde Bulundurma Durumları	1316
Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Tanılama Ve Yönlendirme Süreçlerine İlişkin Görüş Ve Önerileri	1337
Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Milli Mücadele ve Milli Kahramanlarımız ...	1344
Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançlarının, Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öğrenme Çeviklikleri Arasındaki İlişkide Aracı Rolünün İncelenmesi	1358
Kerem ve Dabıda'nın Doğa Maceraları: Çocuklar İçin Ekoleştiril İletiler	1366
Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifine İlişkin Öğretmen Görüşleri	1377
Researchers' Opinions on the Process of Collecting Data through Interviews	1393
A Multidisciplinary Approach to Language Teaching through Movie Analysis: Perspectives from Pre-service EFL Teachers	1398
Bir Eğitim Çıkmazı Disiplin: Ödül ve Ceza	1408
ChatGPT'nin Matematik Eğitiminde Kavramsal Anlamanın Geliştirilmesine Katkısı	1419
Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları (Sakarya İli Örneği)	1431
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Farkındalık ve Uygulama Eğilimleri	1445
Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Verilen Keman Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	1453
Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının ..	1469
Görüşlerini İnceleyen Çalışmaların Analizi	1469
Yapay Zeka ve Geleneksel Teknikler ile Yapılan Plastik Atık Temalı Afiş Tasarımlarının Karşılaştırılması	1483
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ebeveynlerinin Yaşam Doyumu: Sistemik Bir Alanyazın Taraması	1499
06.02.2023 Kahramanmaraş Depremi ve Deprem'in Göç Üzerindeki Etkisi	1511
Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi	1527
Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	1537
Privatization and Neoliberalism in Turkey: A Study on Parents' Preferences for Private Schools	1546





Özer ÇULHAOĞLU¹

Bartın Üniversitesi

Özet

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. 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. 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) olan doküman analizi yönteminin kullanımı uygun bulunmuştur. 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 gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kültürel istila eleştirisinin dil boyutunu da Freire’nin yönteminin kültürel istilayı desteklediği anlamına geldiği yorumuyla birleştirmek çok mümkün görünmemektedir.

Giriş

Türk Dil Kurumu tarafından (TDK, 2020) “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.”

Freire okuryazarlığın okuma-yazma öğrenmenin ötesine geçmesi gerektiğini belirtmiş ve bu anlayışla çalışmalarını sürdürmüş bir eğitimcidir. Çalışmanın bir sonraki bölümünde detaylandırılacak olan Freire’nin eğitim anlayışı, Dünya çapında büyük bir etki yaratmıştır. 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.

¹ Sorumlu Yazar. Öğretim Görevlisi, Bartın Üniversitesi, ozerculhaoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8574-3951

Bu uygulamaların bir kısmı Güney Amerika kıtasında gerçekleşmişken, bir kısmı da Afrika'da gerçekleşmiştir. Afrika çalışmalarında ise Gine-Bissau çalışması ön plana çıkmaktadır.

Gine-Bissau günümüzde Dünya'nın en fakir ve kırılgan ülkelerinden biridir. Afrika kıtasının batısında bulunan Gine-Bissau'nun Atlantik Okyanusu kıyısı, 100'den fazla adadan oluşan Bijagos adalarından oluşmaktadır. Senegal ile kuzeyde ve Gine ile güneyde ve doğuda sınır komşusu olan bu küçük ülke, boyutuna rağmen çok çeşitli etnik gruplara, dillere ve dinlere ev sahipliği yapmaktadır. Siyasi olarak bağımsızlığını 1974 yılında Portekiz'den elde etmiştir ve sonrasında 4 başarılı, 16 başarısız darbe girişimine sahne olmuştur (Dünya Bankası, 2020).

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 çalışmada önce Freire'nin eğitim anlayışı ve yöntemleri biyografisiyle birlikte ele alınacaktır. Sonrasında Gine-Bissau çalışmaları detaylı bir şekilde irdelenecek ve yapılan eleştiriler değerlendirilecektir.

Paulo Freire; Eğitim Anlayışı ve Çalışmaları

Paulo Freire orta sınıf bir ailenin çocuğu olarak Brezilya'nın Recife kentinde 1921 yılında doğmuştur. 1929 yılında ortaya çıkan Dünya Ekonomik Bunalımı döneminde ailesiyle birlikte ekonomik anlamda zor zamanlar geçirmiştir. Bu dönemde Recife'nin gecekondu bölgelerinden birine taşınmak zorunda kalan Freire, yoksullara olan ilgisini büyük oranda burada kazanmıştır. Bu ilgi onun dünya görüşünün şekillenmesine olanak sağlamıştır (Yıldız, 2017, s. 7).

Annesi inançlı bir Katolik olan Freire, her ne kadar babası dindar bir insan olmasa da aile içinde inanç ve değerlere saygılı bir ortam bulunması sayesinde bu inanç doğrultusunda yetiştirilmiştir (Gerhardt, 1993, s. 1). 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 büyütüyordu...”

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 yöneme 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 deyiimiyle 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'nin dünya görüşünü etkileyen önemli bir diğer unsur ekonomik buhran döneminde yaşadığı yoksulluktur. Bu dönemde Freire iki yıl okula devam edememiştir. Üniversitede hukuk okumaya başladıktan sonra bile ekonomik nedenlerle eğitimi birkaç kez kesintiye uğramıştır (Gerhardt, 1993,

s. 2). Aldığı hukuk eğitimine rağmen dil öğretimine olan ilgisi baskın devam etmiştir. Freire (Freire & Macedo, 2019, s. 242) bu ilgisini şöyle anlatmaktadır:

“Portekiz dili ve özelde de Portekizce sözdizimi çalışmaya duyduğum ilgi, dilbilim, dilbilgisi ve dil felsefesi alanlarındaki belirli okumalarla birlikte beni genel iletişim kuramlarına yöneltti. Ben özellikle anlam, dilsel işaretler ve birbiriyle konuşan özneler arasında gerçek bir iletişim gerçekleşmesi için dilsel işaretlerin kolay anlaşılabilir olması ihtiyacı konularıyla ilgilidim. On dokuzundan yirmi iki yaşına kadar bu konular benim başlıca entelektüel uğraşlarımdı.”

Ekonomik buhran sırasında yoksulluk çekmesi ve yoksulluk çekenleri görmesi Freire'nin Dünya görüşünü yakından etkilemiştir. Freire toplumu ezenler ve ezilenler olarak ikiye ayırmaktadır. Ezme durumunu “A'nın nesnel olarak B'yi sömürdüğü veya sorumlu bir kişi olarak özgüvenini pekiştirmesini engellediği herhangi bir durum” olarak tanımlayan Freire, ezenlerin de egemen görüşe ve güce sahip olanlar olduklarından bahsetmektedir. Ezenler, ezme eylemi nedeniyle insandışı hale gelirken ezilenlerin haklarını ihlal ederek onları da insandışılaştırmaktadırlar (Freire, 2019, s.74-75). Ezilenler ise egemen görüşe ve güce uyum sağlamış, bu durumu normalleştirmiş kişilerdir. Özgürleşmeye çalışmazlar, bu nedenle bir sessizlik kültürünün içerisindeyler (Yılmaz, 2016, s. 304). Ezilenlerin özgürleşebilmeleri için bilinçlenmeleri gerekmektedir. “İnsanların hem hayatlarını şekillendiren hem de bu gerçeği dönüştürme kapasitelerinin daha derin bir farkındalığı ulaşması süreci” (Gerhardt, 1993, s. 11) olarak tanımlanan bilinçlenme ezilenlerin ezilme durumunun farkına varmalarını sağlamaktadır. Eylem ile söylemin bütünleştiği bilinçli eylemin özünü oluşturan “praksis” kavramı Freire'nin önem verdiği diğer bir kavramdır (Yıldırım, 2011, s. 107). İnsana özgü olan düşünme yeteneği ile ilgili olan bu kavram bilinçli eylemi ifade etmektedir (Yılmaz, 2016, s. 302). Özgürleşme ise ezilenler durumun farkına varıp eyleme geçtiklerinde hem ezenler için hem de ezilenler için gerçekleştirilebilir:

“O halde ezilenlerin büyük insanı ve tarihi görevi şudur: Kendilerini ve aynı zamanda da ezenlerini özgürleştirmek. İktidarlarını kullanarak ezen, sömüren ve gaspeden ezenler, bu iktidardan ne ezilenleri ne de kendilerini özgürleştirme gücünü alamazlar. Sadece ezilenlerin zayıflığından doğan erk, hem ezilenleri hem de ezenleri özgürleştirecek kadar kuvvetli olacaktır.” (Freire, 2019, s. 63).

Freire geleneksel eğitimin ezen-ezilen düzenine hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu eğitim düzenini bankacı eğitim modeli olarak adlandıran Freire (2019, s. 91) bu modelin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanulsamasındadırlar.
- Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşısı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Bu modelde öğretmen yatırımcıya, öğrenci yatırım nesnesine, eğitim modeli de bir tasarruf yatırımına benzetilmektedir. Öğretmenler bilgileri kendi düşünceleriyle öğrencilere aktarırlar, diyalog kurulmaz. Bu tarzda bir eğitimle özgürleşmenin gerçekleşmesi mümkün değildir (s. 90-91). Önerdiği problem tanımlayıcı modelde ise öğretmen ve öğrenci diyalog halindedir. Öğretmen konuyu ya da

problemi ortaya koyar ve öğrencilerin bunun üzerinde düşünmelerini sağlar (s. 99). Freire'ye göre toplumsal sorunların çıkış noktası çatışmalardır. Çatışmaların kaynağı da aslında insanlar arası iletişim sorunlarıdır. Eğitim esasen insanların sosyalleşmesini sağlama amacı güttüğünden, öncelikle eğitim kurumlarında kişilere doğru iletişimi ve empati kurmayı öğretmek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında diyalog temelli bir eğitim anlayışı toplumsal çatışmaların önüne geçebilir, barış ve huzur ortamının oluşmasına katkıda bulunur. Bu da ezen ezilen ilişkisini önler ve insanların özgürleşmesine yardımcı olur (Yıldırım, 2009).

Freire bu eğitim görüşü ve okuma yazma yöntemiyle önce Brezilya'da sonra da Dünya'nın başka ülkelerinde okuma yazma kampanyalarında aktif rol almıştır. Özellikle Brezilyada yaklaşık 40 günde okuma yazma öğretme başarısına ulaşan bu yöntem, Freire'nin Dünya Kiliseler Birliği Danışmanlığı yaptığı dönemde kurduğu marjinalleşme, toplumsal cinsiyet, işçi sınıfının durumu ve devlet okullarının desteklenmesi gibi projeler üreten Kültürel Eylem Enstitüsü (IDAC) aracılığıyla Gine-Bissau'da da kullanılmıştır (Vittoria, 2017, s. 61).

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. 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) olan 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 yayımlanmasına dikkat edilerek veri güvenliği sağlanmıştır. Portekizce olan dokümanların anlaşılması için yapay zekâ çeviri araçlarından destek alınarak İngilizceye çevirileri yapılmıştır. Sonrasında analiz edilen veriler kullanılmıştır.

Bulgular

Gine-Bissau ve Okuryazarlık Kampanyası

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 itibarıyla 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	Erkek
15-24	%50	%71
15+	%31	%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 itibarıyla 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). O yıllarda Freire'nin kampanyasını doktora tezi için takip eden Harasim (1983; akt. Facundo, 1984) Gine-Bissau'nun toplumsal ve kültürel analizini yapmıştır. Bu analize göre yaklaşık yirmi farklı etnik gruptan ve dilden oluşan halk dini açıdan kendilerini Müslüman, Hristiyan ve Animist olarak tanımlanmıştır. Ekonomik faaliyet olarak halkın %90'dan fazlasının tarımla (pirinç üretimi) uğraştığı da yine bu çalışmada raporlanmıştır. Önemli etnik gruplardan Balantesler her ailenin her zaman köyün topluluk mülkü olan arazide çalıştığı yatay ve eşitlikçi bir toplumda hiyerarşi olmaksızın pirinç üretimi yapan bir toplulukken; Fulaslar, kabile şeflerinin otoritesine dayanan iyi tanımlanmış bir hiyerarşiyle köylülerin çalışmasına dayanan bir topluluk olarak betimlenmiştir. Belirtildiği üzere yirmi civarında farklı dilin mevcut olduğu bu ülkede en yaygın kullanılan diller ise; Balante %26, Fula %23, Mandingo %12, Manjaro %10,6, Kreol %45 olarak raporlanmıştır.

1975 yılında başlayan Gine-Bissau tecrübesi Freire'nin Afrika'daki ilk deneyimidir. Bu deneyimde Freire zaman zaman Gine-Bissau'ya gitmiş zaman zaman da dönemin eğitim bakanı Mario Cabral'la mektuplaşmıştır. Mektuplaşma aralarında ise sömürüye karşı Gine-Bissau'nun özgürlüğüne kavuşması için mücadele eden lider Amilcar Cabral'ın kitaplarını okumuşlardır. Bu kitaplar ve yaptıkları ziyaretler ülkenin iklimi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır (Gadotti, 1994). Amilcar Cabral ülkenin özgürlük mücadelesinin simgesi olarak görülen bir devrimci olmasının yanında aynı zamanda bir devrim pedagogu olarak görülmektedir. Ocak 1973'te suikasta kurban gidene kadar halkına bir şeyler öğreten ve onlardan öğrenen bir lider olan Amilcar Cabral, siyasal mücadeleyle özgürleşme sürecini ileriye taşımak isteyen bir liderdi (Vittoria, 2017, s. 64). Freire (2016, s. 12) hazırlık döneminden şu şekilde bahsetmektedir:

“Gine-Bissau hükümetinin davetini tarafsız uzmanlar veya soğuk teknisyenler olarak değil militanlar olarak kabul ettik. Cenevre'yi görmeye, duymaya, sorgulamaya ve tartışmaya hazır hale getirdik. Bagajımızda hiçbir tasarruf planı veya yarı hazırlanmış raporlar taşımadık.”

Kampanya ekibi kampanya için, ülkeyi görmeden, şartlarını tanımadan bir plan yapmamışlardı. Bunun yerine Gine-Bissau'daki eğitim komisyonu, hükümet ve kitle örgütleri uygulanacak planı oluşturmayı tercih etmişlerdi. Freire (2016, s. 12) yetişkin okuryazarlık anlayışını da açıklayarak şunları belirtmektedir:

“Yetişkinlerin okuryazarlık eğitimini hiçbir zaman kendi başına sadece okuma ve yazmanın mekaniklerini öğrenmek olarak anlamadık, daha ziyade doğrudan üretimle, sağlıkla, düzenli eğitim sistemiyle, toplum için genel plan hala gerçekleştirilecek bir politika olarak anladık. Bu nedenle görme ve duyma, sorgulama ve tartışma süreci Eğitim Komisyonu'nun ötesine, kitle örgütleri de dahil olmak üzere diğer Komisyonlara, Partiyeye kadar uzanmalıdır.”

Bu anlayış doğrultusunda 1975 yılında yapılan ilk ziyaret sırasında Kültürel Eylem Enstitüsü ekibi, devlet başkanın kendisinden ve bakanlarından, kırsaldaki köylülere ve Bissau'nun çevresindeki kentsel alanlara kadar birçok önemli paydaşla bir araya geldi. Ekip, öğretmenler ve hükümet yetkilileriyle, özellikle de Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm ülke için yeni okul sisteminin oluşturulmasından sorumlu ekibi ile görüştü. Ayrıca bulabildikleri kadar ilgili belge topladılar, kapsamlı notlar ve resimler aldılar ve Eğitim Bakanlığı ekibiyle yetişkin eğitimiyle ilgili stratejik konular hakkında uzun uzun tartıştılar. Ekip, ülkeye yardım edip edemeyeceklerini daha net bir

şekilde düşünebilmeleri için eldeki görevle ilgili ortak bir anlayış geliştirmeye çalışmaktaydı (Chianca & Cecon, 2017, s. 82). Bu anlamda var olan yani sömürgecilerin bıraktıkları eğitim sistemine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaştılar. Freire (2016, s. 13) bu durumu şu şekilde anlatmaktadır:

“İlk ve orta öğretimdeki temel konuları ve bunların ele alınış tarzını bilmemiz gerekiyordu. Sömürgecilerden miras kalan genel eğitim sistemine zaten getirilmiş olan değişikliklerle ve onların kademeli dönüşümünü teşvik etme potansiyelleriyle ilgileniyorduk. Bir bütün olarak toplum planına uygun, farklı eğitim kavramlarını ifade eden yeni bir eğitim pratiği, Parti tarafından halkla birlikte yaratılacaktır.”

Ekip sömürgecilerden kalma eğitim sistemini benimsemedi. Bunu yerine coğrafyanın şartlarına uygun yeni bir sistem üzerine düşündüler. Çünkü kalan eğitim sistemi sömürgecilerin çıkarları doğrultusunda bir okul yaratmaktaydı. Öğretmenler nüfusun ancak %5'inin bildiği Portekizceyi dil olarak kullanmışlardı. Müfredat Gine-Bissau ile ilgili değildi. Portekiz'in coğrafyası ve tarihi anlatılmaktaydı. Kitaplarda sömürgeciler gelmeden önce Afrika yoktu izlenimi verilmekteydi (Chianca & Cecon, 2017, s. 83). Amilcar Cabral'da sömürgecilerin Afrika'yı yok saymasından bir çok konuşmasında bahsetmektedir (Cabral, 1976). Freire (2016, s. 13) söz konusu sistemi şöyle anlatmaktadır:

“Miras kalan sömürge eğitiminin temel hedeflerinden biri vatandaşların Afrika'dan arındırılmasıydı. Ayrımcıydı, vasattı ve sözlüğe dayanıyordu. Bu amaçla kurulmadığı için ulusal yeniden yapılanmaya hiçbir katkı sağlayamadı... Bu sistem, çocuklarda ve gençlerde sömürge ideolojisinin kendileri için yarattığı profili, yani her türlü yetenekten yoksun aşağı varlıkların profilini yeniden üretmeye yardımcı olamazdı; Tek kurtuluşları "beyaz" veya "beyaz ruhlarla siyah" olmakta yatıyordu. O halde sistem, vatandaşlarla yakından ilgili hiçbir şeyle ilgilenmiyordu...”

Aslında ülkede kullanılan bir diğer sistem daha vardı. Bu sistem ülkenin bağımsızlık mücadelesi sırasında kurtarılan bölgelerde kurulan okullarda oluşturulan bir sistemdi. Savaş içerisinde olan bir ülkede yapılması gerekenler öğrenilmekteydi. Hayatta kalmak için hendek kazmak, beslenebilmek için toprağı kullanmak öğretiliyordu. Bu sistemde kültür ve tarih deposu olan yaşlılar önemli roller oynamaktaydı. Bu iki sistemin çelişkileri vardı. Görüşmeler sonrasında en iyi seçeneğin bağımsızlık mücadelesi sırasında oluşturulan sistemin daha da iyileştirilmesi olduğuna karar verildi. Ancak gerekli materyaller, müfredat ve kitaplar yetersizdi (Chianca & Cecon, 2017, s. 83-84). Bu anlamda tüm nüfus için işe yarar bir okuryazarlık kampanyası üzerinde duruldu. Bunun için ordu içinde, başkent Bissau'da ve kırsal kesimde olmak üzere üç farklı alan üzerinde okuma yazma çalışmalarına başlandı (Taylor, 1980, s. 219). Ordu liderliğinde ilerleyen ve kültür çemberlerinin kullanıldığı bu okuryazarlık kampanyası özellikle ordu içerisinde hızlıca başarıya ulaşmıştır. Bu başarıyı Freire (2016, s. 84) ordu içerisindeki siyasi bilinç farkındalığının yüksekliğine bağlamaktadır.

Paulo Freire ve birlikte çalıştığı ekip Gine-Bissau'da sadece okuma yazma kampanyası yürütmemiş bağımsızlığını yeni kazanmış bir ülkenin eğitim sistemini de oluşturmaya çalışmıştır (Freire, 2016). Kampanya yaklaşık olarak beş yıl sürmüştür. Beş yılın sonunda ülkede gerçekleşen darbe sonrasında girişimlerini bitirmişlerdir (Chianca & Cecon, 2017, s. 84; Chianca, Cecon, & Patton, 2018, s. 12). Özellikle okuryazarlık konusunda yapılan çalışmalar bazıları tarafından başarılı bulunurken (Taylor, 1980, s.220) bazı araştırmacılar süreci başarısız bulmaktadır (Harasim, 1983; Kirkendall, 2010; akt. Kee & Carr-Chellman, 2019, s. 96). İlgili alan yazın incelendiğinde ayrıca okuryazarlık dil seçimi ve kültürel istila konularında Freire'ye eleştiriler bulmak mümkündür.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Gine-Bissau'daki okuryazarlık çalışmaları üç temel tartışmayı doğurmuştur. Bunların ilki Freire'nin yönteminin aksine yazdığı mektuplardan çıkarılan anti diyalojik unsurlar barındırmasıdır. İkincisi kampanyanın çeşitli nedenlerle başarılı bulunmaması, üçüncüsü ise Gine-Bissau gibi Portekiz sömürgesinden kurtulmuş olan bir ülkenin okuryazarlık dili için Portekizcenin seçilmesidir (Schugurensky, 2011, s. 79-80).

Belirtilen ilk iki iddianın Harasim (1983)'in doktora tez çalışmasından referans alındığı söylenebilir. Harasim yaptığı çalışmada 26000 kişiye okuryazarlık eğitimi verildiği ve bunların büyük çoğunluğunun işlevsel olarak okur yazar olmadığını bahsetmektedir (akt. Schugurensky, 2011, s. 80; Torres, 1993, s. 133). Bu görüşünün nedenleri olarak da materyal eksikliği, siyasi olarak çelişkili ortam ve Freire'nin teorisi ve yönteminin test edilmemiş bazı varsayımları, özellikle Gine-Bissau'daki iktidardaki devrimci parti (PAIGC) tarafından paylaşılmış gibi görünen ideolojik popülizmi ve idealizminin olduğunu öne sürmektedir (akt. Torres, 1993, s. 133). Freire (2016, s. 84) özellikle kentel bölgelerdeki Devrim Ordusu militanlarının okuryazarlık kampanyasında başarılı olduklarını belirtmiştir. Ancak diğer yetişkinler konusunda aynı başarının söz konusu olmadığı da açıktır. Freire'nin Cabral'la yazışmalarından ortaya çıkan başka bir sonuç ise Schugurensky (2011, s. 79-80)'nin sıraladığı sorunlar arasındaki ilk maddeyle, yani diyalojik modelden uzaklaşma ile ilgilidir. Torres (1993, s. 133) bu durumu materyal eksikliği ve Gine-Bissau'nun koşullarına Freire'nin sisteminin uyum sorunundan kaynaklandığını belirtmiş ve şunları iletmiştir:

"Freire yönteminin Gine gerçekliğinin koşullarına dahil edilmesi, Freire'nin tiksindiği, tam olarak ezberlemeye dayalı mekanik, ezberci öğrenmeye yol açtı."

Ayrıca Harasim (1983; akt. Facundo, 1984) pedagojik açıdan da bir takım eksiklikler tespit etmiştir ve Freire'nin müfredat geliştirme ve değerlendirme alanlarında pratik, somut tavsiyeler sunmadığını iddia etmektedir. Facundo (1984)'da bu yoruma katılmakta ve ülkede sınıfsal ayrımı ayırt edebilecek kadar okur yazar olmadığını bundan dolayı da uygulanan faaliyetlerin gerçekçi olmadığını belirtmektedir. Ayrıca Harasim (1983; akt. Facundo, 1984) Freire'yi her tür sorunu özünde "politik" olarak gördüğü için şiddetle eleştirmektedir. Facundo (1984) bu durumu şöyle yorumlamaktadır:

"Pedagoji politiktir, ancak sadece politik değildir. Gine öğretmenlerinin öğretme sanatı ve /veya bilimi olarak adlandırılabilir şey ve sözlü, görsel ve el becerilerinin gelişimine, farklı öğrenme stilleri ve öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyen psikolojik faktörlere tamamen yabancılaşmasına Freire tarafından (varsa) çok az ilgi gösterilmiş gibi görünüyor."

Mackie (1988) ise Facundo (1984)'nun bu eleştirilerini sadece Harasim (1983)'in verilerine dayandırarak yapmasını eleştirmektedir. Ayrıca Gine-Bissau'daki okuma yazma programının tamamen Freire tarafından yönetildiği izlenimine de karşı çıkmaktadır. Çünkü program çoğunlukla merkezi hükümet tarafından yönlendirilmiştir. Dolayısıyla ortada bir başarısızlık olsa bile bu başarısızlığın tamamen Freire'ye atfedilmesinin yanlış olacağını belirtmektedir.

Gine-Bissau okuryazarlık kampanyasında en çok eleştirilen bölüm okuryazarlık dilinin Portekizce olarak seçilmesidir. Özellikle bir dönem yazılarını Freire eleştirilerine ayıran Chet Bowers (2003, 2005, 2007, 2008; akt. Schugurensky, 2011, s. 166) ve destekleyenleri Freire'yi üstü kapalı bir kültürel istila yaratmakla suçlamışlar ve Gine-Bissau'daki Portekizce dil seçiminin de buna bir örnek olduğunu iddia etmişlerdir. Freire ise kendi dil tercihinin Kreol olduğunu ancak mevcut hükümetin bunu kabul etmediğini ve Portekizce seçiminin tamamen merkezi hükümete ait olduğunu belirtmektedir (Freire & Macedo, 1987, s. 76-77). Hükümetin o dönemdeki düşüncesi de aslında yeni

bir düşünce değildir. Sömürgecilğe karşı direnişin lideri olan Amilcar Cabral'ın Portekizce hakkındaki görüşlerine dayanmaktadır.

"Portekizce bize Portekizlilerin bıraktığı en iyi şeydir."

"...Örneğin deniz kenarında yaşayan insanları fark edersek, dillerinin denizle çok ilgisi vardır, çalılıklarda yaşayanlar, dillerinin ormanlarla çok ilgisi vardır. Mesela çalılıklarda yaşayan bir insan, bir tekne demeyi bilmiyor, tekneyi bilmiyor, denizde yaşamıyor. Örneğin, Avrupa'daki bazı halkların dilinde denizle ilgili şeylerin, denizcilikle ilgili şeylerin Portekizce'deki gibi olduğu söyleniyor, çünkü Portekizliler deniz kıyısında yaşıyordu...Var olan ilk doğal iletişim aracı dildir. Dünya çok ilerledi, ancak biz ve dilimiz içinde yaşadığımız dünya kadar ilerlemedik. Portekizlilerin dili somut gerçekleri ifade edebilmek ve bilimle ilişki kurabilmek için yeterince gelişmiştir. -Ay Dünya'nın uydusudur- cümlesini Balanta dilinde, ya da Mancanha cümlesinde söyleyemeyiz. Dünyadaki herhangi bir insanın anlaması için Portekizce söylemeliyiz..."

...Kreol diline ancak iyi fonetik kuralları bulduğumuzda geçebiliriz..." (Cabral, 1990, s. 59-61).

Kreol dili ve diğer yerli diller ülkedeki insanların günlük yaşamda konuştuğu diller olmasına rağmen okuryazarlık dili olmak için ülkedeki önderlerce yeterli görülmemektedir. Bunun nedeni her şeyden önce tüm yerli dillerinin sadece sözel dil olması ve bir alfabeyle sahip olmamasıdır (Facundo, 1984). Freire (1985, s. 183) de Kreol dilini tercih etse de bunun zor bir deneyim olacağını şu şekilde belirtmektedir:

"Gerekli tüm eserlerin (kitapları, belgeleri, metinleri) bir gecede Kreol diline çevirilebileceğini sanmıyorum. Bu ülkelerin, temel malların akışını durdurmaksızın bunu yapacak ekonomik temelleri yok...Bu ülkelerin ilkokulun ilk yıllarından liseye kadar tüm aşamaları Kreol'leştirilmeleri gerek, yani insanlar korku duymaksızın ve hiçbir seçkinci sınırlamayla karşılaşmaksızın kendi yerli dilleriyle kendilerini ifade etmekte özgür hissetsinler. Gerçekten de sömürgecinin dilini değil de kendi dillerini konuşmalarının derecesi hakkında kendileri bir karar verecekler..."

Anlatılanlar ışığında Kreol dilinin okuryazarlık kampanyası için kullanıma hazır hale getirilmesi o dönemde oldukça zor görünmektedir. Ancak bunun bir hedef olduğu Gine-Bissau hükümet programında da açıkça yazılmaktadır:

Eğitim ve Kültür Düzeyindeki Hedefler – Hedef 4: Gine'de yerli dillerin ve Kreol lehçesinin geliştirilmesi; bu dillerin yazılı biçimlerinin oluşturulması. Çeşitli ırk gruplarının ve Yeşil Burun halkının kültürlerinin geliştirilmesi. Ulusal edebiyatın ve sanatın korunması... (Cabral, 1974, s. 207).

O dönemde Kreol dilinin okuryazarlık kampanyasının dili olması pek mümkün değildir. Ancak Freire de hem okuryazarlık kampanyası döneminde hem de sonrasında Kreol diline geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Freire'nin yöntemi daha önceki uygulamalarında genellikle ana dil üzerinden yani konuşulan dil üzerinden başarıya ulaşmıştır ancak Gine-Bissau bağlamında birçok kişi için ikinci bir dil öğretimine dönüşmüştür. Yani tasarlanan asıl amacından farklı bir amaca bürünmüştür (Kee & Carr-Chellman, 2019, s. 96). Ayrıca Facundo (1984)'nun da aktardığına göre özellikle köylüler o dönemde okuryazarlığa ihtiyaç duymuyordu ve okuryazarlık öğrenmek için herhangi bir ekonomik motivasyon kaynakları da mevcut değildi. Dolayısıyla dil seçimi kampanyanın başarısız görülen bölümleri için bir neden olabilir ancak başarısızlığı Freire'nin yöntemine doğrudan atfetmek pek de doğru görülmemelidir. Freire Gine-Bissau kampanyasının sonuçları hakkında şöyle söylemektedir:

"Paulo Freire olsun ya da olmasın, Gine-Bissau'da halkın parçası olmayan bir dilde okuma yazma kampanyası yürütmek imkansızdı. Metodum iddia edildiği gibi başarısız olmadı. . . Konu, bu ülkelerden herhangi birinde Portekizce okuma yazma kampanyaları yürütmenin dil açısından uygun olup olmadığı açısından analiz edilmelidir. Benim yöntemim bu analize ikincildir. Bunu yapmak uygun değilse, benim yöntemim veya başka bir yöntem kesinlikle başarısız olacaktır. " (Freire & Macedo 1987, s. 79).

Dil seçimi merkezi hükümetin kararı olduğu için Bowers'ın dil seçiminden kaynaklı kültürel istia iddiası da çok geçerli görülmemektedir. Bu konuda da (Roberts, 1996, s. 352) şu yorumu yapmaktadır:

"Freire, okuma yazma programlarındaki katılımcıları mevcut geleneklerini, değerlerini, inançlarını ve uygulamalarını terk etmeye "zorlamadı"; o sadece insanları başkalarının sosyal gerçeklikleri hakkında düşünme yollarını düşünmeye teşvik etti."

Kıscası uygulanan yöntemde bir kültürel baskı unsuru yoktur. Gine-Bissau etnik, dilsel, kültürel ve toplumsal olarak karışık ve zor bir dönemden geçerken bu okuryazarlık kampanyası gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla doğrudan Freire'nin yönteminin başarısızlığına veya kültürel istilaya neden olduğu sonucuna ulaşılmamalıdır.

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 seçimini 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.

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.
- Altıntaş, M. E. (2017). "Ezilenlerin Pedagojisi" Paulo Freire. *Düşünen Şehir*(3), 154-155.
- Cabral, A. (1974). *Gine'de Devrim: Bir Afrika Halkının Kurtuluş Mücadelesi*. (D. Behramoğlu, Çev.) İstanbul: Koral Yayınları.
- Cabral, A. (1976). *Son Konuşmalar*. (İ. H. Gün, Çev.) İstanbul: Teori Yayınları.
- Cabral, A. (1990). *A Questão da Língua*. *PAPIA*, 1(1), 59-61. <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1916> adresinden alındı
- Chianca, T. K., & Cecon, C. (2017). *Pedagogy in Process Applied to Evaluation: Learning from Paulo Freire's Work in Guinea-Bissau*. M. Q. Patton içinde, *Pedagogy of Evaluation*. New (s. 79-97). Wiley. doi:<https://doi.org/10.1002/ev.20259>
- Chianca, T. K., Cecon, C., & Patton, M. Q. (2018). *Evaluative Thinking in Practice: Implications for Evaluation from Paulo Freire's Work in Guinea-Bissau*. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 14(30), 1-15.

- 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
- Facundo, B. (1984). Freire Inspired Programs in United States and Puerto Rico: A Critical Evaluation. *Adult Learning Unleashed*: <http://www.alu-c.com/blog/2014/7/14/blanca-facundo-freire-inspired-programs-in-the-united-states-and-puerto-rico> adresinden alındı
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. (C. S. Hunter, Çev.) London: Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2019). *Ezilenlerin Pedagojisi (Genişletilmiş 50. Yıl Özel Basım) (19. Baskı)*. İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the World and the World*. London: Routledge.
- Freire, P., & Macedo, D. (2019). Eleştirel Pedagoji Hakkında Yeniden Düşünmek. P. Freire içinde, *Ezilenlerin Pedagojisi (Genişletilmiş 50. Yıl Özel Basım) (19. Baskı)* (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev., s. 241-278). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. (J. Milton, Çev.) New York: State University of New York Press.
- Gerhardt, H. P. (1993). Paulo Freire. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 3(4), 439-458.
- Kee, J. C., & Carr-Chellman, D. J. (2019). Paulo Freire, Critical Literacy, and Indigenous *Resistance*. *Educational Studies*, 55(1), 89-103. doi:10.1080/00131946.2018.1562926
- 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
- Roberts, P. (1996). Defending Freire's Intervention. *Educational Theory*, 46(3), 335-352.
- Schugurensky, D. (2011). Paulo Freire. London: Bloomsbury Academic.
- Taylor, C. S. (1980). Paulo Freire's Pedagogy in Guinea-Bissau. *Philosophy & Social Criticism*, 7(2), 216-225.
- TDK. (2020). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Torres, C. A. (1993). From the Pedagogy of the Oppressed to a Luta Continua. P. McLaren, & P. Leonard içinde, *Paulo Freire: A Critical Encounter* (s. 119-145). London: Routledge.
- Vittoria, P. (2017). Paulo Freire: Diyalogun Pedagojisine Giden Yol. (Y. Tezgiden Cakcak, & E. Cakcak, Çev.) İstanbul: Kalkedon.
- Yıldırım, A. (2009, Mart 5-8). Diyalog Temelli Eğitim Anlayışında Paulo Freire Örneği. Uluslararası Eğitim Felsefesi Sempozyumu, Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, 636-648.
- Yıldırım, A. (2011). Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2017). Önsöz. P. Vittoria içinde, Paulo Freire: Diyalogun Pedagojisine Giden Yol (Y. Tezgiden Cakcak, & E. Cakcak, Çev., s. 7-12). İstanbul: Kalkedon.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi(22), 299-313.

Dil Eğitiminde Yaratıcı Yazarlık ve İletişim

Buse BOLULU¹

Seda KARABULUT²

MEB, Cumhuriyet Ortaokulu

Yöntemim Okulları

Özet

Dört temel dil becerisi ve bu becerilerin gelişimi öğrenciler açısından önem arz etmektedir. Son dönemlerde konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik öğrencilerde bazı olumsuz algılar mevcut durumdadır. Yazı yazmak için bir çocuğun fiziksel olgunluğa ve yeterliliğe erişmesi gerekmektedir. Bu sebepten yazma becerisi ve okuma becerisinin zahmetli oluşu da öğrencilerin ön yargısını arttırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin özellikle okuma ve yazma becerisine karşı olan ön yargılarını kırmak ve farklı yaş gruplarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin, sözcük dağarcığının ve okuma alışkanlıklarının yaratıcı yazarlık üzerine olan etkisini incelemektir. Kelime hazinesinin fazla olması ile hayal gücünün zenginliği arasındaki eş güdümlü denge analiz edilecektir. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman analizi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Seviyeleri farklı rastgele seçilmiş iki grup arasında okuma düzeyi, okuma alışkanlığı, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri ile ilgili farklılıkların veya benzerliklerin olup olmadığı karşılaştırmalı yöntem deseniyle incelenmiştir. Günümüz toplumunda özellikle iletişim ve yaratıcı yazarlık kapsamında genel bağlam, genç nesilleri içermektedir. Örneklem olarak ortaokul ve lise çağındaki genç nesillerin dile, yazmaya ve yaratmaya olan duygu ve düşünceleri ele alınacaktır. Bu yaş grubunun aktif olarak yaptığı eylem, iletişimidir. Araştırmanın çalışma grubu, okullarda bulunan ve ortaokul seviyesinde öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ile lise seviyesinde öğrenim gören 9.sınıf öğrencileridir. 23 kişilik 7.sınıf ve 14 kişilik 9.sınıf öğrencilerine öncelikle görüşme ve soru cevap yöntemi ile sorular sorulup okuma alışkanlıkları, okuma kültürleri ve okumaya ilişkin bakış açıları hakkında bilgiler edinilmiştir. Daha sonra dağıtılan yaratıcı yazarlık uygulama dokümanları ile istenilen sorulara yazılı cevaplar alınmıştır. Sözlü beyan edilen bilgiler ile dokümanlardaki sonuçlar karşılaştırmalı yöntem ile karşılaştırılmıştır. Okuma kültürü edinmiş öğrencilerin, yaratıcı yazma becerisinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Yaratıcı yazarlık uygulamalarının, farklı yaş gruplarında ve farklı disiplin alanlarında kullanılması ve yaygınlaştırılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin ortaklaşa kullanılması, hayat boyu tüm alanlarda olumlu geri dönüşler sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazarlık, okuma, yazma, iletişim, beceri

Giriş

Dil, iletişimin en önemli aracıdır. İletişim sözlü ve yazılı olarak aktarılmaktadır. Yazmak kadar okuduğunu anlama yetisi, iletişim için önem arz etmektedir. Öğrenciler için özellikle okuduğunu anlamak, yaratıcı yazılar ortaya çıkarmak son zamanlarda bir hayli güç duruma düşmüştür.

Yazı yazmak ve yaratıcı yazabilmek konusunda genel bilgidен yoksun olduğu kadar pratikte ve uygulamada da 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). Sağlanan iletişimin özellikle yazı yolu ile aktarılması kalıcılık açısından önemlidir. Düşüncelerin aktarımı, kişinin hayal dünyasında olan zenginliği göstermektedir. Aktif sözcük dağarcığı, zihnin gelişimini yansıtmaktadır. Daha az kelimeyle kurulan iletişim ile harmanlanmış bir şekilde sözcüklerin dans

¹ Sorumlu Yazar. Dicle Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi. Midyat Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe Öğretmeni. bolulubuse@gmail.com, ORCID: 0009-0007-8405-8312

² Dicle Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi. Elazığ Yöntemim Okulları Türkçe Öğretmeni. sdakrblt2323@outlook.com, ORCID: 0009-0009-8838-7599

ettiği bir iletişim arasında tabii ki fark olacaktır. “Dünya sahnesinde oynanan 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). Yaratıcı yazarlık uygulaması, her alanda gelişim sağlamaktadır. Zihnin birden fazla düşünceyi, kelimeyi ve duyguyu idrak edebilmesi diğer tüm alanlarda da olumlu dönütler sağlayacaktır. Çocuğun erken yaşlarda yazıya, dile ve okumaya karşı ne kadar duyarlı olduğu ve erken yaşlarda geliştirilecek yazma ve okuma alışkanlığının ilerleyen zamanlarda nasıl bir etki alanı oluşturacağı incelenecektir. Firdevs Güneş’e göre, “Son yıllardaki araştırmalar, çocuğun yazı dünyasına erken yaşlardan itibaren duyarlı olduğunu ve bunun büyük önem taşıdığını ortaya çıkarmaktadır. Yazıya duyarlılık ya da yazı bilinci denilen bu durum, yazma becerilerinin temelini oluşturan çalışmaları kapsamaktadır” (Güneş, 2007). Yaratıcı yazma uygulamalarında konu seçimi ve edebi tür seçimi de önemli hususlar arasındadır. Yazma uygulamaları, tür bakımından incelendiğinde yaratıcı yazarlık açısından çocuğa fayda sağlayacak en önemli tür, şiir olmaktadır. Şiir, hem duyguyu hem de düşünceyi bir arada barındıran bir türdür. Duygu yoğunluğu ve mecazî söylemlerin fazla olması zihnin aktif olmasına yardım etmektedir.

Genel olarak, konunun ve araştırmanın nihai hedefleri arasında; çocuk için temel oluşturabilmek, anlama düzeyini arttırmak, olaylara karşı bakış açısını değiştirmek, yazı alanına daha fazla ilgi duymasını sağlamak ve türler arasında aklında ve zihninde karşılaştırma yapabilmek vardır. Araç olarak kullanılan dilin özellikleri, daha da etkin olmalıdır. Sözlü iletişim ile yazılı iletişimin ortaklaşa bir bütün şeklinde uyum içinde olması beklenen amaçlar arasındadır.

Gelişen ve küreselleşen dünyada iletişim becerilerine sahip olmak, hayatımızı idâme ettirmek açısından son derece önemlidir. Temel dil becerilerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört başlık altında değerlendirebiliriz. Yazmanın, en son ve en zor gelişen beceri olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisinin gelişimi için bilinçli, amaçlı ve kararlı çalışmaların devam etmesi gerekmektedir. “Yazma becerisi diğer becerilerden daha uzun sürede olgunlaşır” (Murray, 1997). Çocuğa, fiziksel anlamda motor becerilerinin gelişimini tamamlamasından itibaren yazma becerisi yavaş yavaş kazandırılmalıdır. Demirel’e göre, “Yazma becerisi oldukça ağır gelişir, bu nedenle çocuğa çeşitli alıştırmalar yapılması gerekmektedir” (Demirel,2002). Yazma becerisinin gelişimi için temelde dinleme, konuşma ve okuma becerisine ihtiyaç vardır. Okuryazarlığın gelişimi için ise tüm becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesi gerekir. Dört temel becerinin ortaklaşa kullanılması ile öğrenci, dil gelişiminde daha etkin ve kalıcı durumda olacaktır.

Bir metnin okuyup algılanması; okuyan kişinin bilgi, birikim ve tecrübelerine dayanmaktadır. Bilgi ve birikim için temelde bir okuma alışkanlığı, okuma kültürü oluşturulmalıdır. Samur’a göre, “Okuma kültürü, Türkiye’de son yıllarda kullanılmakla birlikte, alan yazında okuma alışkanlığı kavramı daha yaygın olarak dile getirilmektedir” (Samur, A,2016: 6). Her alanda, gelişim ve değişim dört temel beceri ile sağlanmaktadır. Bu becerilerden konuşma, okuma ve yazma becerileri önem arz etmektedir. Saadet Maltepe dil becerileri için şöyle der, “Dil becerileri, bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatmasıdır” (Maltepe, 2006a). Okuma becerisi ve okuduğunu anlama, güçlü bir kelime dağarcığı ve hayal gücü ile daha etkin bir hale getirilir. Dil becerisinde kullanılacak olan yaratıcı yazma uygulamaları, tüm alanlar için fayda sağlayacaktır.

Öğrencilerin ön yargılarını kaldırıp bu süreci daha rahat geçirmelerini ve yazı yazmaktan keyif almalarını sağlayacak etkinliklerden biri, yaratıcı yazma uygulamasıdır. Yaratıcı yazma faaliyetleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri, çocuğun gelişim yönünden birçok alanda ilerleme kaydetmesine katkı sağlamaktadır.

Gail E. Tompkins, yaratıcı yazma etkinliğinin yaptırılmasının gerekliliğini şu nedenlere bağlar (Maltepe, 2006b: 61; Essex, 1995: 11):

- Çocukları eğlendirmek.
- Çocukların sanatsal ifadelerini geliştirmek.
- Yazmanın değerlerini ve işlevini keşfetmek.
- Çocukların hayal gücünü geliştirmek.
- Öğrencilerin açık fikirli olmalarını sağlamak.
- Çocukların kendilerini tanımlarını sağlamak.
- Okumayı yazmayı öğretmek.

Yazma becerisi, tüm alanlarda aktif kullanılan bir beceridir. Sosyal yaşantı, akademik ve mesleki alanlarda da kullanılmaktadır. Yazı sayesinde kalıcı bir iletişim, sağlanabilmektedir. Yaratıcı düşünme, analiz edebilme, karşılaştırma yapabilme, merak etme gibi tüm eylemler dört temel beceri sayesinde daha rahat yapılmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma ve yazma becerisine olan algılar ve duygu durumları ne seviyededir?
2. Kitap okuma alışkanlığı hangi seviyededir?
3. Okuma alışkanlığı olan öğrenciler hayal gücünü kullanabiliyor mu?
4. Kelimeleri ve hayal gücünü yazıya istediği şekilde dökümlüyor mu?
5. Öğrenciler yazı yazmak istediği zaman hangi türleri tercih ediyorlar?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman analizi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Seviyeleri farklı iki grup arasında okuma düzeyi, okuma alışkanlığı, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri ile ilgili farklılıkların veya benzerliklerin olup olmadığı karşılaştırmalı yöntem kullanılarak incelenmiştir. “Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda olayların gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İletişim ve yaratıcı yazarlık açısından değerlendirildiğinde çalışma, kapsam alanı ve yaş seviyesi bakımından okul çağındaki öğrencilerin durumunu içermektedir.

Genel bir durum ve bağlam oluşturulması ile teorik ve uygulamaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Çıkan sonuç ve geçici sonuçlara göre dokümanlar, analiz edilmiştir.

Aynı zamanda karşılaştırmalı yöntem sayesinde çocuğun teori ve pratik uygulamaları ile varılacak sonuç analiz edilmiştir. Katılımcıların duygu ve durumları analiz edilmiş, önceki ve sonraki durumlar incelenmiş, yaratıcı yazarlık uygulamaları ile gelişmeler takip edilmiştir. Sözlü ve yazılı iletişimin çocuğun diğer disiplin alanlarındaki gelişmelerine olan katkısı da ayrıca analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri düzenleyip yorumlamaktır. Öğrencilerin dokümanları analiz edilmiştir. “İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ön plandadır. Aynı zamanda dokümanlarla kavramlar arasındaki anlamların çıkarılması ve açıklanması işlemleri de içerik analizinde yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi ile oluşturulan sonuçlar tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Tablolarda gösterilen veriler dokümanların analizi ile oluşturulmuştur.

Örneklem/Çalışma Grubu

Okullarda bulunan, ortaokul seviyesinde öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ve lise seviyesinde öğrenim gören 9.sınıf öğrencileri ile ders içi etkinlik olarak çalışılmıştır. Ayrıca velilere, veli onam formları gönderilerek öğrencilerle gönüllü bir şekilde sınıf içerisinde uygulanmıştır.

Uygulama Süreci ve Analizi

Çalışma grubunda 7. sınıfta eğitim gören ve etkinliğe katılan 23 öğrenci mevcuttur. Dokümanların dağıtımını yapılmadan önce öğrencilere, konuşma ve iletişim becerilerini de geliştirmek amacıyla sorular sorulmuştur. Okuma, yazma ve konuşma becerilerine olan genel algıları ve duyguları öğrenilmiştir. Algıları, düşünceleri ve duyguları sorulduktan sonra ayda ortalama kaç kitap okudukları da ayrıca not edilmiştir. Yine aynı şekilde çalışma grubunda bulunan 9.sınıfta eğitim gören ve etkinliğe katılan 14 öğrenci mevcuttur. Dokümanların dağıtımını yapılmadan önce öğrencilere konuşma ve iletişim becerilerini de geliştirmek amacıyla sorular sorulmuştur. Okuma, yazma ve konuşma becerilerine olan genel algıları ve duyguları öğrenilmiştir. Algıları, düşünceleri ve duyguları sorulduktan sonra ayda ortalama kaç kitap okudukları da yine ayrıca not edilmiştir. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler, tablolar şeklinde bulgular başlığı altında gösterilmektedir.

Bulgular

Yaratıcı yazma uygulaması ile dört temel dil becerilerinden okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri incelenmiştir. Bu çalışmada özellikle okuma ve yazma becerilerinin üzerinde durulmaktadır. Sınıf düzeyleri farklı öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik olarak genel algı ve duygu durumları incelenmiş ve tablolaştırılmıştır. Yaratıcı yazma uygulamasında yazmayı tercih ettiği edebi türler, aylık okudukları ortalama kitap sayıları ve son olarak yaratıcı yazma uygulamasında yazdıkları sözcük miktarları analiz edilmiştir.

Bu bölümde, dokümanlar üzerinde yapılan karşılaştırmalar ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara tablolar halinde yer verilmektedir.

Öğrencilerin Algı Düzeyleri

Konuşma becerisi kullanılarak öğrencilere tek tek sözlü bir şekilde okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik olan genel algıları, duyguları ve düşünceleri sorulmuştur. Tablo-1'de ortaya çıkan veriler gösterilmektedir.

Tablo 1. Okuma, Yazma Ve Konuşma Becerilerine Olan Genel Algı Ve Duygu Düzeyleri

(23 kişilik 7.sınıf grubu ile 14 kişilik 9.sınıf grubu)

	7. sınıf	9.sınıf
1-3 arası / Olumsuz	1	4
4-6 arası / Nötr	8	5
7-10 arası / Olumlu	14	5

Tablo-1'de görüldüğü gibi 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler okuma, yazma ve konuşma becerilerine karşı daha olumlu yaklaşım sergilemektedirler. 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ise okuma, yazma ve konuşma becerilere karşı olumlu düşüncelere sahip değildir. Okuma, yazma ve konuşma becerilerine olan genel algı ve duygu düzeylerinin gösterildiği Tablo-1 incelendiğinde okuma ve yazma becerilerine karşı algıları ve duyguları yüksek olan öğrencilerin, yaratıcı yazma uygulamalarına karşı da pozitif tutum sergileyebileceği sonucu çıkarılmaktadır. Dört temel dil becerilerine olan ilgi, alaka ve merak ne kadar fazla ise yaratıcı yazma becerisine karşı olan istekte de artış gözlemlenmektedir. Aynı şekilde yazma becerisinde kullanılan sözcük sayıları da bir

o kadar fazla olmaktadır. Tercihleri 1-3 ve 4-6 arasında olan öğrencilerin, okudukları kitap sayısının az ve kullandığı sözcük sayısının da düşük seviyede olduğu görülmüştür. Tablo-1 incelendiğinde çocuğun yaş seviyesi arttıkça yazı yazma isteğinin ve kitap okuma oranının azaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin Tercih Ettiği Edebi Türler

Bu bölümde, edebi türlerin seçiminin okuma ve yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. 7.sınıf düzeyinde öğrenim gören 4 öğrenci kağıtları boş bırakıp cevap vermemeyi tercih etmiştir. Tercih edebilen edebi türler ve öğrencilerin cevapları aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir.

Tablo-2

Tercih Edilen Edebi Türler (23 kişilik 7.sınıf grubu ile 14 kişilik 9.sınıf grubu)

	7. sınıf	9.sınıf
Hikâye/Öykü	3	1
Şiir	-	-
Masal	5	-
Anı	4	6
Gezi yazısı	5	4
Otobiyografi	2	1
Deneme	-	2

Tablo-2’de görüldüğü gibi sınıf düzeyleri farklı olan öğrenci gruplarından hiçbiri, şiir türünde yazı yazmayı tercih etmemiştir. Şiir türü, özellikle daha yoğun anlamlar taşıması ve içinde mecazî söylemlerin fazla olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin ilgi alanına girememiştir. Okuma kültürü ve okuma alışkanlığı üst seviyelere ulaştıkça sözcüklerin yoğunluğu ve kavramların anlam farklılıkları, artmaktadır. Tercih edilen edebi türler, ilgi alanlarına göre seçilmektedir. Yaş seviyesi ortaokul çağında olan öğrencilerin, kendilerine daha uygun gördükleri ve ders müfredatında sıklıkla işlenmekte olan edebi türleri seçtikleri görülmüştür. 7.sınıf öğrencileri daha çok masal, hikâye ve otobiyografi üzerinde yoğunlaşmışlardır. 9.sınıf öğrencilerinin ise masal türünde hiç yazmayıp özellikle müfredatlarında aktif olan deneme türünde yazdıkları görülmektedir. Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin, özellikle belirli türlerde yoğunlaştıkları fark edilmektedir. Gezi yazısı ve anı türünün fazla olmasının sebepleri arasında günlük konuşma dilinin aktif olarak kullanılması etkili olmaktadır. Günlük dilin kullanıldığı türlerde öğrenciler, kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Duygu yoğunluğunun fazla olduğu şiir türünde ise kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. İçerik açısından değerlendirildiğinde anı ve gezi yazısı türleri, günlük yaşantılara ve olması mümkün olaylara daha yakındır. Yaratıcı yazma uygulamasında öğrenciler, konu seçiminde serbest bırakıldığı için günlük hayatlarına daha yakın ve daha rahat anlatabilecekleri türleri tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin Okudukları Ortalama Kitap Sayısı

Öğrencilere aylık ortalama okudukları kitap sayısı sorulmuş ve verilen cevaplar tablolaştırılmıştır. Amaç, ortalama okunan kitap sayısı ile yaratıcı yazma uygulamasında kullanılan sözcük sayıları arasındaki etkileşimin incelenmesi ve okuma, yazma becerilerinin birbiriyle bağlantılı olup olmama durumlarının analiz edilmesidir. Öğrencilerin ortalama cevapları tabloda görüldüğü gibidir.

Tablo-3

Bir ayda okunan ortalama kitap sayısı (23 kişilik 7.sınıf grubu ile 14 kişilik 9.sınıf grubu)

	7. sınıf	9.sınıf
0-3	6	7
4-9	16	5
10-14	1	1
15-20	-	1

Tablo-3'de görüldüğü gibi her iki yaş grubu ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin aylık ortalama okudukları kitap sayısı çok yüksek değildir. Ortalama 10-14 ve 15-20 seçeneğini tercih eden öğrenci sayısı çok azdır. Öğrenciler aylık 10'dan fazla kitap okumayı tercih etmemektedirler. Aylık ortalama 4-9 seçeneği, daha çok tercih edilmiştir. Öğrencilerin, Tablo-1'de görülen okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik algı ve duyu düzeyleri incelendiğinde genel algıları ve duyu düzeylerinin olumsuz olması ile aylık okuma düzeylerinin düşük olma durumu birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir. Yaş seviyesi ve sınıf düzeyi ne olursa olsun okuma ve yazma becerilerine karşı genel algıları ve istekleri düşük olan öğrencilerin, aylık okudukları kitap sayılarında da düşüşler gözlemlenmektedir. Aynı şekilde Tablo-3'te analiz edilen okuma sayıları yüksek olan öğrencilerin daha çok sözcük kullandığı görülmektedir. Tablo-3'te 0-3 seçeneğinin fazla tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuyup okumama durumları ve okuma becerisine karşı olan ilgisizlik, duyu durumlarının düşük olması diğer tüm beceri alanlarını etkilemektedir. Dört temel dil becerisi, bu tabloda da görüldüğü gibi paralel bir şekilde ilerlemektedir.

Yazma Becerisinde Yazılan Ortalama Sözcük Sayıları

Öğrencilere verilen yaratıcı yazarlık uygulama dokümanları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Dokümanlardan yola çıkılarak yazma becerisi ile yazılan ortalama sözcük sayıları, karşılaştırılmıştır. Doküman analizlerinin sonuçları tabloda gösterilmektedir.

Tablo-4

Yaratıcı yazma uygulamasında yazılmış olan ortalama sözcük sayıları (23 kişilik 7.sınıf grubu ile 14 kişilik 9.sınıf grubu)

	7. sınıf	9.sınıf
10-30	3	8
31-50	3	-
51-99	12	4
100-149	-	2
150-199	2	-

Tablo-4 incelendiğinde 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerinin, tabloya göre yazma becerisi kullanarak yazdığı yazılarda 51-99 arasında sözcük sayısı kullandıkları görülmektedir. 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler ise 150 sözcüğü geçmemiş ve çoğunluğu da 10-30 arası sözcük kullanmıştır. 9.sınıf düzeyindeki öğrencilerin yarısından fazlası az sözcük kullanmıştır.

Bu tablo ile birlikte diğer tabloların analizi yapıldığında 9.sınıf düzeyindeki öğrencilerin birçoğunun okuma, yazma ve konuşma becerilerine olan algılarının düşük olduğu ve yine bu öğrencilerin aylık kitap okuma sayılarının da az olduğu görülmüştür. Algıları, ilgileri olumsuz olan ve okuma sayıları

düşük olan öğrenciler Tablo-4’te görüleceği gibi yazma becerisinde de çok fazla sözcük kullanmamışlardır. Genel olarak bakıldığında, yazma becerisinde kullanılan sözcük miktarı ile aylık kitap okuma sayıları birbiri ile paralel ilerlemektedir. Bu durum okuma becerisi ve yazma becerisinin bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Dört temel dil becerisinin ortaklaşa kullanılması noktasında yapılan bu uygulama, her becerinin önem arz ettiğini gözler önüne sermiştir. Doğumdan itibaren çocuk önce dinleyip dinleme becerisini öğrenir, sonra konuşur ve konuşma becerisini öğrenmektedir. Eğitim öğretim çağına geldiğinde ise diğer becerileri yani okuma ve yazma becerisini öğrenmektedir. Okullarda uygulanacak olan yaratıcı yazma etkinlikleri ile dört temel dil becerisi gelişim sağlayacak ve öğrenciler açısından ilerleme imkanını gösterecektir. Yaratıcı yazma uygulamalarının yanında dört temel beceriyi geliştirecek başka uygulamalar da öğrenciler için mutlaka olumlu sonuçlar yaratacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada eğitim-öğretim gören öğrencilerin dört temel beceriden özellikle okuma, konuşma ve yazma becerilerine karşı olan genel algıları ve duyguları ile aylık ortalama okudukları kitap sayıları soru-cevap yöntemi kullanılarak öğrenilmiştir. Yazılı doküman analizi ile yaratıcı yazarlık uygulamasında kullanılan sözcük sayıları ve tercih edilen edebi türler analiz edilmiştir. Bu çalışma ile ortaya çıkan sonuçlar tablolar aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Görüşme yöntemi ve sorulan sorular ile öncelikle konuşma becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. Analizlere göre, sözlü iletişime nazaran yazılı iletişimde öğrencilerin daha aktif ve istekli oldukları görülmüştür. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazma becerisini kullanarak daha rahat hissederek aktarmaya çalışmışlardır. Fakat, yazma becerisinde yazım ve dil bilgisi kuralları açısından birtakım sıkıntılar gözlemlenmiştir. Okuma becerisinin ve kelime hazinesinin az olmasından kaynaklı olarak sözcük kullanımları yeterli seviyede olamamıştır. Yaratıcı yazma becerisi için daha çok etkinlik ve pratik gerektiği görülmüştür. Aynı şekilde, çalışmaya okuma becerisi alanından bakıldığında ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile yapılan görüşme neticesinde, evinde ve günlük yaşantısında çocukluğundan beri kitap okuma kültürü etkin olan öğrencilerin, yaratıcı yazma alanında daha iyi sonuçlar elde ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, yaratıcı yazma ve iletişim noktasında erken yaşlarda edinilen alışkanlıkların olumlu dönütleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Seçilen türler incelendiğinde, öğrencilerin edebi türlerden özellikle şiir türünde daha çok zorlandıkları görülmüştür. Konu ve edebî tür seçiminin serbest bırakıldığı bir yaratıcı yazarlık uygulamasında şiir türünün, hiç tercih edilmediği gözlemlenmiştir. “Şiir, duyguların ve hislerin kâğıda aktarılmasıdır. Şiirde günlük dilin sözcüklerine özel anlamlar yüklenir” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy,2011). Düşüncelerden ziyade mecazlı ve yoğun duyguların aktarıldığı şiir türü, öğrenciler için daha zorlayıcı olmuş ve tercih edilmemiştir. Yaratıcı yazarlık uygulamasında yaratma becerisinin gezi yazısı, masal, anı ve hikayelerde daha aktif olduğu görülmüştür. Öğrenciler, günlük yaşantılarının konu ve içerik bakımından daha rahat anlatılabildiği türleri tercih etmişlerdir. Kitap okuma kültürünün tam oluşmaması, hayal gücünün kullanılmaması ve kelime hazinesinin az olmasından kaynaklı olarak duygu yoğunluğunun ve mecazî söylemlerin yoğun olduğu şiir türüne karşı çoğu öğrencide ilginin oluşmadığı gözlemlenmiş ve şiir türüne karşı bir ön yargı olduğu da analiz edilmiştir.

Sonuç olarak bakıldığında, dört temel dil becerisinin birbiriyle uyum içinde olduğu görülmüştür. Her beceri, bir diğer becerinin gelişiminde etki göstermektedir. Okuma becerisinde ilerleme kaydeden öğrencilerin aynı şekilde yazma ve konuşma becerisinde de ileri seviyede oldukları incelenmiştir. Dört temel becerilerinin, öğrencilerin gelişimi açısından önemli beceriler olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Yaratma, yazma, okuma ve iletişim alanlarında eğitim ve öğretime küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.
- Yaratıcı yazarlığı öğrencilerine uygulayacak eğitimciler için özellikle şiir türünün ön planda olması, daha etkili olacaktır.
- Sözlü iletişim ve yazılı iletişim ortak bir çerçevede bir bütün içinde olmalıdır.
- Yaratıcı yazarlık alanında gelişim sağlamak için görsel sunulardan yararlanılabilir.
- Okuma eyleminin, sadece okul ile sınırlı kalmayıp aile ve ev ortamında da sağlanması önemli bir husustur.
- Yazma sürecinde öğrenciler, her türlü baskıdan uzak ve istediği konu hakkında yaratıcı şekilde yazmalıdır.
- Aynı etkinlik, farklı örneklem gruplarında daha fazla öğrenciye uygulanabilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Cerci, S. (2002). İletişim kurmak, insan olmaktır. Ankara: Metropol Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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, Bengisu, (2013), *Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme Cilt: 1 Sayı: 2, 89 - 101, 31.12.2013*
- Maltepe, S. (2006a). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2006b). *Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı*. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, 132, 56–66. doi: 10.1501/Dilder_0000000056
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on The Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. New York: MIT Press,
- Samur İnce, A. (2016). *Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır? .* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Systematic Review of Graduate Studies on Mind and Intelligence Games Related to Problem Solving

Alperen CEYLAN¹

Republic of Turkey Ministry of National Education

Abstract

Problem solving and mind and intelligence games are interrelated concepts. Although there are many systematic examinations related to mind and intelligence games in the literature, there is no study examining postgraduate studies on problem solving and mind and intelligence games. For this reason, such a study was needed. The aim of this study is to systematically examine the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving. A document analysis technique was used in the study. The 17 postgraduate studies included in the study were determined by criterion sampling. While analysing the data, the thesis classification form developed by Ceylan and Bozkurt (2023) was used. The data obtained were analysed using content analysis. At the end of the study, it was seen that there were not many doctoral dissertations in postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving; the most common theme was the effect of mind and intelligence games on problem-solving skills. The studies were mostly conducted at Mersin University, and the most studies on the subject were conducted in 2021, 2022, and 2022. In terms of methodology, it was concluded that mixed methods and experimental designs were mostly preferred in postgraduate studies, convenient sampling was mostly used, secondary school students were mostly selected as the sample group, the range of 1-50 was mostly selected in the sample size, data were mostly collected with personal information forms and scales, and descriptive statistics and parametric tests were mostly used in data analysis.

Keywords: Mind and intelligence games, problem solving, systematic review, intelligence games, game

Introduction

Activities that involve reaching various goals within the framework of specified rules, involving single or many players, entertaining and motivating are called games (Alessi & Trollip, 2001). In general, games have become more important after the 20th century due to their many functions and effects (And, 1974). In fact, games can be regarded as the art of learning in addition to being activities that enable children to get away from behaviours called misbehaviour, to discharge energy that is not needed or used for imitation (Poyraz, 2003). Because games are effective in developing cognitive areas and high-level skills, and they both entertain and teach (Gülay Ogelman, 2016). In addition, games are activities that provide social skills and play a supportive role in language development. It is also possible to mention several types of games that appeal to many areas and have an educational effect. Games can be briefly classified as adventure and role-playing, business, table, war, mind and intelligence games (Alessi & Trollip, 2001).

Mind and intelligence games, which are among the game types, are among the game types that have recently increased in popularity (Güneş, 2021). Because these games are both educational and can be created at low cost (Ceylan, 2023). Mind and intelligence games are essentially games with educational content that both entertain and teach, and they also support skill development (Çağır, 2020). In addition, mind and intelligence games can increase memory, comprehension, reasoning and have a pleasant time (TBT, 2014). Mind and intelligence games are also effective in increasing school success (Demirel, 2021). Mind and intelligence games are effective in mathematics teaching and

¹ Sorumlu Yazar. Sınıf Öğretmeni, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Demirli Baran Köyü İlkokulu, , alperceysan@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-3230-2962

mathematical skills (Erdoğan vd., 2017). In addition, these games are also effective in reasoning and problem solving skills (Kurbal, 2015). Another benefit of mind and intelligence games is that they increase geometric thinking (Dokumacı Sütçü, 2018). It is also possible to say that mind and intelligence games are effective on creative thinking skills (Ott & Pozzi 2012; Ayar, 2022), attention and visual perception levels (Altun, 2017). It is possible to say that there is not a single type of mind and intelligence games that are so useful. When intelligence games are briefly classified, they can be categorised as reasoning and processing games, verbal games, geometric-spatial games, strategy games, memory games, and intelligence questions (TTKB, 2013).

Including these games in education levels starting from preschool years will contribute to education (Kula, 2020). The first step in the inclusion of intelligence games in the field of education was to include them in the curriculum as an elective course in secondary schools in 2012. The aims of this course are briefly to enable students to recognise and develop their current intelligence potential, to produce unique solutions to problems and problems, to gain cooperation skills, to gain a critical thinking style, to develop perspectives from various angles, to gain self-confidence, and to make their attitudes towards solving problems positive (TTKB, 2013). Mind and intelligence games, which entered the field of education as an elective course, entered the academic literature in Turkey for the first time in 2014 with the academic study conducted by Devecioğlu and Karadağ (Dokumacı Sütçü, 2021). After 2014, there are various ongoing academic studies on mind and intelligence games. These studies include various disciplines and have touched on many points related to mind and intelligence games. For this reason, there are thematic and methodological differences in the studies. Various academic studies have been conducted with the need to systematically examine these differences (Dokumacı Sütçü, 2021; Ceylan & Bozkurt, 2023; Özdevecioğlu & Hark Söylemez 2021; Özener & Yünkül 2023; Çelik 2024; Budak & Saban 2023; Ayar et al., 2023; Zilan, 2023; Deniz, 2024; Tunç & Bolat; 2023). Among these studies, there is no systematic study on mind and intelligence games related to problem solving. Mind and intelligence games are a type of game that contributes to problem solving skills (Ceylan & Bozkurt, 2024). For this reason, such a study was needed. It is believed that this study will shed light on future studies. It is hoped that it will be a summary study for those who want to study on the subject. It is thought that this study will contribute to the literature and help researchers. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 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

Research Model

In this study, postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving were examined. This study was designed according to document analysis, one of the qualitative research methods. In this method, materials related to the subject are examined and analysed. The examination is spread over a wide period of time (Cansız Aktaş, 2015).

Data Collection

The postgraduate studies to be included in this study were determined using the criterion sampling method. The criterion sampling method was used to determine the postgraduate studies with permission, which included the words 'mind and intelligence games', 'mind and intelligence games', 'intelligence games' or 'intelligence games' and the word 'problem solving' in their names, and which were included in the Thesis Documentation Centre of the Council of Higher Education. The thesis classification form developed by Ceylan and Bozkurt (2023) was used as a data collection tool. While collecting data, firstly, the Council of Higher Education Thesis Documentation Centre was accessed. The words 'mind and intelligence games', 'mind and intelligence games', 'intelligence games', 'intelligence games', 'intelligence games' were searched. Then the word 'problem solving' was written in the thesis title section. 17 postgraduate studies were reached. The 17 studies included in the research were downloaded to the computer. They were entered into the thesis classification form using Excel. Data collection was completed on 1 August 2024.

Analysing the Data

Content analysis technique was used to analyse the collected data. Percentage (%) and frequency calculations were made in analysing the data. Tabulation was used in the presentation of the data. 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).

Findings

Table 1 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to research types.

Tablo 1.

Distribution of Postgraduate Studies by Research Type

Research Type	f	%	Scientific Research
Master's Degree	14	82,4	Baki, 2018; Bayramin, 2020; Bozkır, 2023; Çagan, 2022; B. Esen, 2021; M. Esen, 2019; Güngör, 2021; Kurbal, 2015; Özen, 2023; Şahin, 2019; Şanlıdağ, 2020; Şişman, 2022; Yıldırım, 2023; Zengin Kılavuz, 2024
PhD	3	17,6	Aslan, 2022; Kurupınar, 2021; Terzi, 2024
Total	17	100	

When Table 1 is examined, it is seen that the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving are mostly master's degree studies (f=14).

Table 2 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to years.

Tablo 2.

Distribution of Postgraduate Studies by Year

Year	Master's Degree		PhD		Total	
	f	%	f	%	f	%
2016	1	5,9	-	-	1	5,9
2018	1	5,9	-	-	1	5,9
2019	2	11,8	-	-	2	11,8
2020	2	11,8	-	-	2	11,8
2021	2	11,8	1	5,9	3	17,6
2022	2	11,8	1	5,9	3	17,6
2023	3	17,6	-	-	3	17,6
2024	1	5,9	1	5,9	2	11,8
	14	82,4	3	17,6	17	100

When Table 2 is examined, it is seen that postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving were conducted mostly in 2021 (f=3), 2022 (f=3), 2023 (f=3).

Table 3 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the universities where they were conducted.

Tablo 3.

Distribution of Graduate Studies according to the Universities where they are conducted

University Name	Master's Degree		PhD		Total	
	f	%	f	%	f	%
Bahcesehir University	1	5,9	-	-	1	5,9
Balikesir University	1	5,9	-	-	1	5,9
Bartın University	1	5,9	-	-	1	5,9
Cumhuriyet University	1	5,9	-	-	1	5,9
Cukurova University	-	-	1	5,9	1	5,9
Gazi University	-	-	1	5,9	1	5,9
Hacettepe University	1	5,9	-	-	1	5,9

Istanbul Aydin University	1	-	1	5,9
Kafkas University	1	-	1	5,9
Kirikkale University	1	-	1	5,9
Kocaeli University	1	-	1	5,9
Mersin University	2	-	2	11,8
Muğla Sıtkı Koçman University	1	-	1	5,9
Necmettin Erbakan University	1	-	1	5,9
Middle East Technical University	1	-	1	5,9
Trabzon University	-	1	1	5,9
	14	3	17	100

When Table 3 is analysed, it is seen that postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving are mostly conducted at Mersin University (f=2).

Table 4 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the themes.

Tablo 4.

Distribution of Postgraduate Studies According to Themes

Themes	Master's Degree	PhD	Total	
	f	f	f	%
The effect of intelligence games curriculum on problem solving skills	-	1	1	5,3
Investigation of problem solving skills used while playing mind and intelligence games	1	-	1	5,3
The effect of mind and intelligence games on mathematics problem solving success	1	-	1	5,3
The effect of mind and intelligence games on maths problem solving skills	4	-	4	21,1
The effect of mind and intelligence games on attitudes towards maths problem solving	1	-	1	5,3
The effect of mind and intelligence games on problem solving perception	1	1	2	10,5
The effect of mind and intelligence games on problem solving skills	6	1	7	36,8
The effect of mind and intelligence games on problem solving strategies	1	-	1	5,3
The effect of mind and intelligence games on problem solving decision-making skills	1	-	1	5,3
	16	3	19	100

*Since the themes used in postgraduate studies are more than one, the total frequency is more than the number of studies.

When Table 4 is examined, it is seen that the effect of mind and intelligence games on problem solving skills (f=7) is the most frequently used theme in postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 5 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the research methods used.

Table 5. *Distribution of Postgraduate Studies According to the Research Method Used*

Method	Master's Degree		PhD		Total	
	f	%	f	%	f	%
Quantitative	6		-		6	35,3
Qualitative	-		-		-	
Mixed	8		3		11	64,7
	14		3		17	100

Table 5 shows that mixed methods (f=11) were mostly used in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 6 shows the distribution according to the research designs used in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 6.

Distribution of Postgraduate Studies According to the Research Design Used

Design	Master's Degree		PhD		Total	
	f	%	f	%	f	%
Expanding sequential	2		1		3	15,0
Experimental	9		-		9	45,0
Intertwined	-		2		2	10,0
Intervention	1		-		1	5,0
Enriched	1		-		1	5,0
Not specified	4		-		4	20,0
	17		3		20	100

*Since the designs used in postgraduate studies are more than one, the total frequency is higher than the number of studies.

When Table 6 is examined, it is seen that the experimental design (f=9) was used the most in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 7 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the sample group.

Table 7.

Distribution of Postgraduate Studies According to the Sample Group Used

Sample Group	Master's Degree		PhD		Total	
	f	%	f	%	f	%
Parent	-		1		1	5,3
Primary school student	3		1		4	21,1
Preschool student	2		1		3	15,8
Preschool teacher	-		1		1	5,3
Secondary school student	9		1		10	52,6
	14		5		19	100

*Since the sample group used in postgraduate studies is more than one, the total frequency is higher than the number of studies.

When Table 7 is examined, it is seen that the sample group of secondary school students (f=10) was preferred the most in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 8 shows the distribution according to the sampling method used in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 8.

Distribution of Postgraduate Studies According to the Sampling Method Used

Sampling Method		Master's Degree	PhD	Total	
		f	f	f	%
Unselected	Random	2	-	2	11,8
Non-selective	Analogous	-	1	1	5,9
	Easily accessible	4	-	4	23,5
	Typical situation	1	-	1	5,9
	Suitable for	3	2	5	29,4
Unspecified		4	-	4	23,5
Total		14	3	17	

When Table 8 is examined, it is seen that the sampling methods used in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving are mostly convenient sampling (f=5).

Table 9 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to sample size.

Table 9.

Distribution of Postgraduate Studies According to the Sample Size Used

Sample Size	Master's Degree	PhD	Total	
	f	f	f	%
1-50	10	5	15	78,9
51-100	4	-	4	21,1
101-150	-	-	-	-
151-200	-	-	-	-
201-250	-	-	-	-
250 and above	-	-	-	-
	14	5	19	100

*Since the data collection tools used in postgraduate studies are more than one, the total frequency is higher than the number of studies.

When Table 9 is examined, it is seen that in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving, the most preferred sample size range is 1-50 (f=15).

Table 10 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the data collection tool used.

Table 10. *Distribution of Postgraduate Studies According to Data Collection Instrument*

Data Collection Tool	Master's Degree	PhD	Total	
	f	f	f	%
Evaluation form	2	1	3	4,8
Test	8	1	9	14,3
Field notes	-	1	1	1,6
Researcher diary	-	1	1	1,6
Inventory	3	1	4	6,3
Opinion form	1	-	1	1,6

Interview form	10	1	11	17,5
Observation form	1	1	2	3,2
Personal information form	15	2	17	27,0
Scale	10	3	13	20,6
Rubrik	1	-	1	1,6
	51	12	63	100

*Since the data collection tools used in postgraduate studies are more than one, the total frequency is higher than the number of studies.

When Table 10 is analysed, it is seen that personal information form (f=17) and scale (f=13) measurement tools were mostly used in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Table 11 shows the distribution of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving according to the data analysis technique used.

Tablo 11.

Distribution of Postgraduate Studies According to the Data Analysis Techniques Used

Data Analysis Technique	Master's Degree	PhD	Total	
	f	f	f	%
Descriptive analysis	2	-	2	4,3
Content analysis	5	3	8	17,4
Non- parametric test	6	2	8	17,4
Parametric test	9	1	10	21,7
Descriptive statistics	14	3	17	37,0
Not specified	-	1	1	2,2
	36	10	46	100

*Since there is more than one data analysis technique used in postgraduate studies, the total frequency is higher than the number of studies.

When Table 11 is analysed, it is seen that descriptive statistics (f=23) and parametric tests (f=10) are mostly used in terms of data analysis techniques in postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.

Discussion, Conclusion and Recommendations

There are many postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving. In the literature, there is no study in which only these postgraduate studies are systematically analysed. For this reason, such a study was needed. In this study, 17 postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving were systematically analysed.

Discussion and Conclusion

When the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving are systematically examined, it is seen that 14 master's theses and 3 doctoral dissertations have been written on the subject. The fact that there are only 3 doctoral dissertations in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving shows that the subject of problem solving does not come to the forefront academically in terms of mind and intelligence games because doctoral studies are more qualified studies than master's studies. Another finding that emerged as a result of the systematic examination of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that the most studies on the subject were conducted in 2021, 2022 and 2023. This finding is an expected result. Since 2013, intelligence games, which have been an elective course in secondary schools (TTKB, 2013), have come to the forefront academically over the years. In these quantitatively

increasing studies, it is likely that studies on mind and intelligence games related to problem solving will also increase. Similar and close findings to this finding are found in the studies of Dokumacı Sütçü (2021), Ceylan and Bozkurt, (2023), Özdevecioğlu and Hark Söylemez (2021), Özener and Yünkül (2023), Çelik (2024), Budak and Saban (2023), Ayar et al., (2023). When the curriculum of the elective intelligence games course is examined, it is seen that intelligence games are related to problem solving and contribute to problem solving skills (TTKB, 2013). It is expected that postgraduate studies will increase over the years. Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that the most studies on the subject were conducted at Mersin University. This finding can be associated with the expertise and interests of the advisors and graduate students who are in charge of conducting the thesis (Ceylan & Bozkurt, 2023). It is also seen that postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving were conducted in only 16 universities. The current number of higher education institutions in Turkey is 208. (YÖK, 2023). From this point of view, the fact that only 16 universities in addition to 208 higher education institutions have conducted studies on this subject shows that the subject has not yet become widespread enough. Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that the theme of the effect of mind and intelligence games on problem solving skills is predominant in the studies. This may be due to the fact that the studies on the subject were mostly designed with experimental design. In experimental designs, procedures that can be compared are applied and the effects of the applied procedures are examined (Büyükoztürk et al., 2020). The same finding is also found in the studies of Dokumacı Sütçü (2021), Ceylan and Bozkurt, (2023), Özdevecioğlu and Hark Söylemez (2021), Özener and Yünkül (2023), Ayar et al., (2023). Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that mixed research methods are mostly preferred in the studies. The development process used to solve a problem situation is called scientific method (Cohen & Manion, 1988). This method can be defined as a research approach used in the field of health, social and behavioral sciences in which the researcher collects quantitative and qualitative data to understand the problem situation and integrates the two data sets with each other and then reaches the conclusion that he gains advantage by integrating these two data sets (Creswell, 2021). In method selection, researchers should choose the appropriate method for their problem situations (Çoban & Oral, 2020). From this point of view, it is possible to say that the researchers thought that the quantitative method would be appropriate for the solution of their problem situations and made their choices from this method. Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that experimental designs are mostly used in the studies. Experimental designs are actually to measure the effect of independent variables on dependent variables (Büyükoztürk, 2007). In the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving, the effect of mind and intelligence games on problem solving skills was mainly investigated. For this reason, it is expected that there are more experimental designs. Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that middle school students are mostly preferred as the sample group in the studies. There has been an elective intelligence games course in secondary schools since 2013 (TTKB, 2013). For this reason, it is expected that middle school students are more preferred as the sample group. Similar findings are observed in the studies of Dokumacı Sütçü (2021), Özdevecioğlu and Hark Söylemez (2021), Budak and Saban (2023), Ayar et al., (2023). (2023). Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that the convenience sampling method is mostly chosen as the sampling method. In convenient sampling, loss of time, money and labor force is prevented. (Büyükoztürk et al., 2020). From this point of view, researchers may have chosen according to these advantages when choosing their samples. A similar finding is observed in the study of Ayar et al., (2023). Another finding that

emerged as a result of the systematic examination of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving is that the maximum sample size in postgraduate studies is between 1 and 50. The factors that determine the sample size are the things we want to know, the purpose of the study, resources, time, and usefulness (Yazar & Keskin, 2020). It can be thought that these factors are effective in the selection of sample sizes of researchers. Similar findings are observed in the studies of Dokumacı Sütçü (2021), Ceylan and Bozkurt (2023), Budak and Saban (2023). Another finding that emerged as a result of the systematic examination of the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving was that personal information forms and scale data collection tools were mostly used in postgraduate studies. The high number of personal information forms may be associated with the fact that most of the graduate studies include demographic data and introduce their samples (Dokumacı Sütçü, 2021). Dokumacı Sütçü (2021) and Ceylan and Bozkurt (2023) had similar findings. Scales enable the research subject to be recorded in numbers. In short, scales make data observable and numerically expressible (Bayat, 2014). The high number of experimental designs in the study also requires quantifying the data. The last finding that emerged as a result of the systematic examination of postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving was that descriptive statistics and parametric tests were mostly used in postgraduate studies. The high number of parametric tests can be associated with the high number of mixed methods. Mixed methods are a method that combines quantitative and qualitative methods (Creswell, 2021). For this reason, quantitative methods are included in the study. Quantitative researches are methods in which numerical data are collected and analyzed numerically (Hocaoğlu & Akkaş Baysal, 2019). The high number of parametric tests is related to the fact that quantitative research methods are included in mixed methods and therefore numerical calculations are made. The high number of descriptive statistics can also be associated with the inclusion of demographic data in graduate studies, the introduction of the samples of the studies, and the descriptive values of the studies (Dokumacı Sütçü, 2021). There are similar findings in the studies of Dokumacı Sütçü (2021), Ceylan and Bozkurt (2023), Ayar et al., (2023).

Recommendations

In the light of the results obtained by systematically examining the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving, several suggestions can be made.

- It may be recommended to increase the number of doctoral dissertations in postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.
- It can be suggested to study on different themes in postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving. As a result of studying on different themes, light will be shed on different points.
- It can be recommended to conduct at least one postgraduate study on mind and intelligence games related to problem solving in all universities in Turkey.
- It can be suggested that postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving should focus on methods other than mixed methods.
- It may be recommended to include designs and data collection tools other than experimental designs, personal information form and scale data collection tools in graduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.
- In the studies to be conducted on mind and intelligence games related to problem solving, it may be recommended to work with different sample sizes and sample groups other than the middle school sample group and 1-50 sample size.
- Descriptive statistics and parametric test data analysis techniques were predominantly used in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving. It may be suggested that advanced analyses should be included in the postgraduate studies on mind and intelligence games related to problem solving.
- International postgraduate studies on the subject can be systematically examined.

References

- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: methods and development* (3.). Allyn & Bacon: Needham Heights.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- And, M. (1974). *Oyun ve Bügü Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İş Kültür Yayınlar.
- Aslan, M. (2022). *Zeka oyunları ile zenginleştirilmiş matematik öğretimi 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme öz-yeterlik algılarına ve bilişsel farkındalıklarına etkisi* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.959450>
- Ayar, A., Tüysüz, H., Alp, G., & Çavaş, P. (2023). Akıl ve zekâ oyunları alanında yapılan çalışmaların sistematik bir analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 51–83. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.959450>
- Baki, N. (2018). *Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve “likert” ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Bayramın, T. (2020). *6.sınıf öğrencilerinin zekâ oyunlarında kullandığı problem çözme stratejilerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bozkır, K. (2023). *60-72 aylık çocuklarda akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Budak, D., & Saban, A. İ. (2023). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 890–904.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağan, B. (2022). *Matematiksel akıl ve zekâ oyunları kullanılarak yapılan öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına, matematiksel motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 337–371). Pegem Akademi.
- Çelik, N. (2024). İlkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 123–136. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1446873>
- Ceylan, A. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunlarına ilişkin tutumlarının, bilme düzeylerinin ve kullanım sıklıklarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1340800>
- Ceylan, A., & Bozkurt, E. (2023). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili ilkökul 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.
- Ceylan, A., & Bozkurt, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunlarına ilişkin tutumlarının, bilme düzeylerinin ve kullanım sıklıklarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(71), 26–52. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1340800>

- Çoban, A., & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. In A. Çoban & B. Oral (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1st ed., Vol. 1, pp. 1–27). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880176.01>
- Cohen, L., & Manion, L. (1988). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Ed.; 3rd ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184720>
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Deniz, S. (2024). *Türkiye’de akıl ve zeka oyunlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Dokumacı Sütçü, N. (2018). Geometrik-Mekanik zeka oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 154–163.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Zeka oyunları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 988–1007. <https://doi.org/10.17755/esosder.826045>
- Erdoğan, A., Çevirgen Yılmaz, A., & Atasay Sunay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 287–311.
- Esen, B. (2021). *Akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becersine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay Ogelman, H. (2016). Oyunla Öğretim. In H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* (2nd ed., pp. 151–170). Pegem Akademi.
- Güneş, D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının ilkökulda kullanıma yönelik değerlendirmeleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi. <https://doi.org/10.47994/usbad.893591>
- Güngör, K. (2021). *Okul öncesi dönemde çocukların oynadığı akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi. <https://doi.org/10.26449/sss.2886>
- Hocaoğlu, N., & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. In G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1st ed., pp. 66–119). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052419649.02>
- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253–282.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students’ problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games* [Yüksek Lisans Tezi]. Middle East Technical University.
- Kurupınar, A. (2021). *Okul öncesi çocukların problem çözme becerilerine zekâ oyunları eğitim programının etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 3(10), 1011–1019. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2010.526148>
- Özdevecioğlu, B., & Hark Söylemez, N. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 17–53.

- 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.
- Özener, Ö., & Yünkül, E. (2023). İlkokulda zeka oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi . *3 Rd International Conference on Educational Technology and Online Learning*, 266–277.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak* (2nd ed). Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2019). *Zeka oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Şanlıdağ, M. (2020). *Zekâ oyunları dersinin öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. <https://doi.org/10.21666/muefd.846312>
- Şişman, Ş. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının 8. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarıları ve matematik tutumlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Terzi, A. (2024). *İlkokul öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunları temelli uygulamaların etkisi* [Doktora Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- TTKB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu akıl ve zekâ oyunları öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tunç, M., & Bolat, Y. (2023). Matematik öğretiminde zekâ oyunları: sistematik bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 601–631. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1237609>
- Türk Beyin Takımı. (2014). *1. kademe başlangıç düzeyinde zekâ oyunları eğitmen eğitimi kitabı*.
- Yıldırım, B. (2023). *Zeka oyunlarının 7. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerine ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- YÖK. (2023, October 1). *Yükseköğretimde Yeni İstatistikler*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/Yuksekogretimde-Yeni-Istatistikler.aspx>.
- Zengin Kılavuz, P. (2024). *Matematik dersinde kullanılan zekâ oyunlarının 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zilan, S. (2023). *Akıl ve zekâ oyunlarının matematik eğitiminde kullanımı: Bir meta-sentez çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.

Flipped Learning's Impact on Self-Regulated Skills in a Turkish Prep Program

Serpil TEKİR¹

METU, School of Foreign Languages

Abstract

This chapter explores the impact of flipped learning on the development of self-regulated learning (SRL) skills in a language preparatory program in Türkiye. The study utilizes a mixed-methods approach to investigate changes in students' SRL skills, focusing on key components such as goal setting, self-monitoring, and reflective thinking. Through the implementation of a flipped classroom model, students were provided with instructional content outside of class, enabling more interactive, student-centered activities during class time. Quantitative data were collected from pre- and post-tests using the Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ), revealing significant improvements in students' ability to set goals, monitor their progress, and engage in reflective practices. Complementary qualitative data were obtained from structured classroom observations and semi-structured interviews, providing deeper insights into the students' experiences and perceptions of flipped learning. The findings highlight that students reported increased autonomy, enhanced motivation, and more effective use of learning resources, contributing to a more active and self-directed learning environment. Additionally, the observed shifts in classroom dynamics indicate a move towards a more participatory and collaborative learning experience. These results suggest that flipped learning can be a powerful instructional strategy for promoting SRL skills in language preparatory programs. The chapter concludes with practical implications for language teaching, emphasizing the need for teacher training in flipped learning methodologies, and offers recommendations for future research to explore the long-term effects of this approach in diverse educational contexts.

Introduction

In recent years, the importance of self-regulated learning (SRL) has gained significant attention in educational research. SRL refers to the process by which learners actively engage in their own learning through setting goals, monitoring progress, and reflecting on their experiences (Zimmerman, 2002). These skills are essential for academic success, especially in English-medium instruction (EMI) universities, where students must navigate complex academic content in a language that may not be their first. Despite its significance, traditional language preparatory programs often rely heavily on teacher-centered approaches, which can limit opportunities for students to develop essential SRL skills (Benson, 2011). This dependence on instructor-led guidance can hinder the growth of student independence and self-efficacy, ultimately making it challenging for them to adapt to the demands of university-level coursework (Pintrich, 2004).

In Türkiye, where proficiency in English is crucial for success in EMI universities, the need to cultivate SRL skills in language preparatory programs is particularly urgent. Traditional pedagogical methods, characterized by rote memorization and a strong emphasis on grammar and vocabulary, may not sufficiently prepare students for the kind of self-directed learning that higher education

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör. Dr., METU, School of Foreign Languages, stekir@metu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-2104>

requires (Benson, 2001). Consequently, many students find it difficult to manage their learning independently, which can adversely affect their academic performance and retention. To address these challenges, there is a need for innovative instructional approaches that go beyond conventional methods and actively support the development of SRL.

One such approach is flipped learning, a pedagogical model that has garnered attention for its potential to promote student autonomy and active engagement. Flipped learning involves providing students with instructional content, such as video lectures or readings, outside the classroom, thereby reserving in-class time for interactive, student-centered activities. This model has the potential to enhance SRL skills by encouraging students to take responsibility for their own learning, engage in self-monitoring, and reflect on their progress. Given the unique educational context in Türkiye, exploring the effectiveness of flipped learning in language preparatory programs is not only timely but also necessary to meet the evolving needs of students.

Flipped learning, as an alternative to traditional instructional methods, has been widely adopted in various educational settings. It shifts the focus from passive reception of information to active application and synthesis, aligning well with the components of SRL. The pre-class preparation that students are required to do in a flipped classroom encourages them to take responsibility for their learning, promoting skills such as goal setting and self-monitoring. During class, the emphasis on applying and discussing content allows for reflective thinking and self-evaluation, which are critical for developing SRL skills (Bergmann & Sams, 2012).

Research on SRL indicates that it is a multifaceted process involving cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral components (Zimmerman, 2000). Effective SRL enables learners to set goals, monitor their progress, and reflect on their learning outcomes. This capability is closely linked to academic success, particularly in contexts that require high levels of independent learning, such as higher education and language acquisition (Pintrich, 2004). In language learning, SRL skills allow students to take control of their learning processes, utilize effective strategies, and persist in the face of challenges (Oxford, 2011). However, fostering these skills requires pedagogical approaches that promote student autonomy and active engagement with learning materials. Traditional, teacher-centered approaches, which dominate many language preparatory programs, may not provide sufficient opportunities for students to develop SRL skills (Benson, 2011).

Language preparatory programs, especially those that prepare students for EMI universities, face several challenges. These programs must balance the need for rapid language acquisition with the development of academic skills required for success in university courses. The conventional focus on grammar and vocabulary drills can lead to a lack of engagement and fails to promote higher-order thinking skills (Cummins, 2000). Moreover, the reliance on teacher-centered instruction can result in passive learning, where students become dependent on their instructors for guidance and support, rather than taking charge of their own learning (Benson, 2001). In the context of Türkiye, language preparatory programs play a critical role in equipping students with the skills needed to meet the rigorous demands of EMI universities. However, traditional pedagogical methods often do not align with the skills required for success in such an environment, highlighting the need for instructional approaches that can support both language proficiency and SRL development, enabling students to become independent and effective learners.

The flipped learning model has been shown to promote student engagement, motivation, and a deeper understanding of course material (Kim, Kim, Khera, & Getman, 2014). By restructuring the traditional classroom, it allows for more meaningful in-class activities, such as discussions, problem-solving, and collaborative projects. These activities not only support the acquisition of language skills

but also foster SRL by providing opportunities for students to engage in reflective thinking and self-evaluation. This pedagogical approach has demonstrated its potential to enhance SRL in various studies. For instance, Zainuddin and Perera (2019) found that students in a flipped English language course exhibited significant improvements in SRL skills, particularly in goal setting and self-monitoring. Similarly, Hung (2015) reported that students in a flipped classroom developed stronger time management and self-efficacy beliefs compared to those in a traditional classroom.

While the existing literature provides valuable insights into the benefits of flipped learning, there is a need for more research in diverse educational contexts to understand how it can be adapted to different student populations and learning environments. Further studies are needed to explore its impact on specific aspects of SRL, such as reflective thinking and resource management, in contexts like Türkiye, where the educational landscape has its own unique characteristics and challenges.

The significance of this study lies in its potential to contribute to both educational practice and research. By investigating the impact of flipped learning on SRL skills, this study addresses the urgent need for innovative teaching approaches that support the development of autonomous learning behaviors in language preparatory programs. Moreover, it expands the growing body of literature on flipped learning by examining its effects in a context where English proficiency is critical for academic success. The findings of this study have practical implications for educators and policymakers, providing a potential pathway to better prepare students for the demands of EMI universities through the promotion of SRL.

This research is guided by two primary questions. First, it aims to investigate how flipped learning influences specific aspects of SRL, such as goal setting, self-monitoring, and time management among students in a language preparatory program. Understanding these effects is crucial for determining whether flipped learning can foster the skills needed for effective self-regulation. Second, the study examines students' perceptions of flipped learning in relation to their SRL skills. By exploring students' experiences and attitudes towards this approach, the research aims to provide a comprehensive understanding of its potential benefits and challenges, thereby informing best practices for its implementation in similar educational contexts.

Methodology

Research Design

This study employs a mixed-methods approach to investigate the impact of flipped learning on SRL skills in a language preparatory program. The use of both quantitative and qualitative methods allows for a comprehensive examination of the research questions, providing a more nuanced understanding of how flipped learning influences students' SRL skills. Quantitative data were collected through pre- and post-tests using the Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ), while qualitative data were obtained from classroom observations and semi-structured interviews.

Participants

The participants in this study were 20 intermediate-level EFL students enrolled in a language preparatory program at an English-medium instruction (EMI) university in Türkiye during the 2023 fall term. These students were selected using convenience sampling, as they were part of the researcher's class, making it easier to guide their use of the flipped learning model. In addition, 43 other intermediate-level EFL classes that continued with traditional instructional methods served as

a reference to highlight differences between the flipped learning approach and the conventional method.

Data Collection Instruments

1. **Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ)**
The SRLQ was used to measure students' self-regulation skills across various dimensions, including goal setting, self-monitoring, reflective thinking, and resource management. The questionnaire was adapted from existing validated instruments such as Zimmerman and Martinez-Pons (1986) and Pintrich and De Groot (1990).
2. **Classroom Observations**
Classroom observations were conducted at the beginning and end of the flipped classroom implementation to document changes in student engagement, classroom dynamics, and collaborative learning. A structured checklist was used to record the frequency and quality of student interactions, group activities, and student questions.
3. **Semi-Structured Interviews**
Semi-structured interviews were conducted with all participants to explore their perceptions and experiences with flipped learning, as well as the challenges they faced and suggestions for improvement. The interviews were guided by open-ended questions and lasted 30-45 minutes. All interviews were recorded and transcribed for analysis.

Implementation of Flipped Learning Model

The implementation of the flipped classroom model followed a structured four-step process:

1. **Pre-Class Preparation**
Students were provided with all necessary learning materials, including pre-recorded videos covering grammar topics, videos and notes on reading strategies, videos and handouts for writing strategies, and additional informational content through infographics and detailed class notes. Students were expected to watch these videos and review the materials before attending the class.
2. **Independent Learning**
Students were required to complete a set of preparatory activities related to the materials, such as answering comprehension questions based on the videos, completing grammar exercises or quizzes, and preparing short summaries or outlines of their understanding.
3. **Guided Practice**
During class, students engaged in controlled practice activities, including exercises focusing on applying grammar rules learned in pre-class activities, engaging with texts to apply reading strategies, and constructing paragraphs or short essays using writing strategies discussed in the videos. Interactive and collaborative learning was facilitated through small group tasks such as peer-reviewing each other's work and discussing reading texts.
4. **Application and Production**

Students were given tasks to apply their knowledge independently, such as writing a short essay or paragraph incorporating the writing strategies learned, creating their own sentences using new grammar structures, and completing a reading task where they analyzed a new text using the strategies discussed.

Data Analysis

1. Quantitative

Paired sample t-tests were used to compare SRLQ pre- and post-test scores to evaluate changes in students' self-regulation skills, including goal setting, self-monitoring, and reflective thinking. Effect sizes were calculated using Cohen's *d* to determine the magnitude of the observed changes, providing a quantitative assessment of the impact of the flipped classroom intervention on students' SRL skills.

Analysis

Classroom observations were used as a qualitative tool to capture the nuances of student engagement, classroom dynamics, and collaborative learning. The structured observation checklist data were analyzed qualitatively by examining patterns and changes in behaviors over time. Observers' notes were reviewed to contextualize these patterns, providing insights into how the flipped learning environment influenced student interactions, participation in group activities, and overall classroom atmosphere. This qualitative analysis of observation data complemented the quantitative findings by highlighting the behavioral and experiential aspects of students' SRL development in the flipped classroom setting.

2. Qualitative

Thematic analysis was conducted on both the interview and observation data to gain a deeper understanding of students' experiences and perceptions of flipped learning. For the interview data, transcripts were coded and analyzed to identify recurring themes related to students' perceptions of the flipped classroom model and its impact on their SRL skills, such as increased autonomy, motivation, and engagement.

Analysis

Results

Quantitative Findings

As Table 1 indicates, the results of the SRLQ pre- and post-tests demonstrated significant improvements in students' self-regulated learning skills across several dimensions. Specifically, there was a notable enhancement in students' goal-setting skills, as the mean score increased from the pre-test ($M = 3.2, SD = 0.5$) to the post-test ($M = 4.5, SD = 0.4$), $t(19) = -8.64, p < .001, d = 2.93$. This substantial effect of the flipped learning intervention suggests that it significantly enhanced students' ability to set and pursue learning objectives. Similarly, self-monitoring skills showed a significant increase, with the mean score rising from the pre-test ($M = 2.8, SD = 0.6$) to the post-test ($M = 4.2, SD = 0.5$), $t(19) = -7.78, p < .001, d = 2.67$, indicating that the flipped classroom approach effectively supported students in monitoring their learning progress. Furthermore, reflective thinking improved considerably, as the mean score went from the pre-test ($M = 3.0, SD = 0.7$) to the post-test ($M = 4.3, SD = 0.6$), $t(19) = -7.61, p < .001, d = 2.43$. These results collectively underscore the positive influence of the flipped classroom on students' ability to evaluate and adapt their learning strategies effectively.

Table 1
Paired Samples t-Test Results for Pre-Test and Post-Test Scores of SRL Skills

SRL Skill	Pre-Test (SD)	Mean Post-Test (SD)	Mean Mean Difference	t	df	p	Cohen's d
Goal Setting	3.2 (0.5)	4.5 (0.4)	1.3	-8.64	19	<.001	2.93
Self-Monitoring	2.8 (0.6)	4.2 (0.5)	1.4	-7.78	19	<.001	2.67
Reflective Thinking	3.0 (0.7)	4.3 (0.6)	1.3	-7.61	19	<.001	2.43

Classroom Observation Findings

As Table 2 shows, the implementation of the flipped classroom model in our study demonstrated significant positive shifts in several key areas of student engagement and classroom dynamics. There was a notable increase in student interactions per class, rising from a low of 5 interactions at the beginning to a high of 15 by the end of the implementation. Similarly, the frequency of student questions substantially increased from 3 to 12 questions per class, indicating a more inquisitive and engaged student body.

In terms of teaching dynamics, there was a significant reduction in teacher talking time, initially high at 70% and reduced to 40% by the program's end. This reduction underscores a shift from traditional lecture-based methods to more student-centered learning. Correspondingly, student talking time increased from 30% to 60%, highlighting enhanced student participation and verbal engagement in class activities.

Furthermore, the number of group activities conducted in class increased, providing students with additional opportunities to engage collaboratively. There was also a significant increase in the time dedicated to group work, from 20% of class time to 50%. This change facilitated more extensive peer-to-peer interaction and collaborative problem-solving, enhancing the overall learning environment. The flipped classroom model fostered a more interactive, participatory, and student-driven atmosphere, which is essential for fostering Self-Regulated Learning (SRL) skills.

Table 2.

Comparative Classroom Observations at the Beginning and End of the Flipped Classroom Implementation

Observation Metrics	Beginning of Implementation	End of Implementation
Student Interactions Per Class	Low (5)	High (15)
Group Activities	Few (1)	More (3)
Time Spent on Group Work	Limited (20%)	Extended (50%)
Student Questions Per Class	Few (3)	Many (12)
Teacher Talking Time	High (70%)	Reduced (40%)
Student Talking Time	Low (30%)	Higher (60%)

Qualitative Findings

The thematic analysis of interview data revealed several key themes regarding students' perceptions of flipped learning and its influence on their self-regulated learning (SRL) skills. A notable theme was increased autonomy, with fifteen out of twenty students reporting a greater sense of control over their learning. One student expressed, "I really appreciate being able to go through the materials at my own speed. It feels like I actually own my learning process now."

Additionally, twelve students observed improvements in their time management skills. The structure of flipped learning, particularly the pre-class preparation activities, allowed them to better organize their study time and prioritize their tasks more effectively. As one student noted, "The flipped model has helped me plan better. I know what I need to do before class, which makes me feel more prepared and less stressed."

Enhanced motivation and engagement were also prominent themes. Eighteen students experienced higher levels of interest in the course material, while seventeen reported increased motivation to participate in class activities. This boost in motivation and engagement was attributed to the active and collaborative nature of the flipped classroom environment. A student shared, "Being active during class instead of just listening makes everything more interesting. It's easier to stay engaged and contribute."

Another significant finding was the increase in self-efficacy; sixteen students felt more confident in their ability to learn independently. This confidence stemmed from their enhanced capability to understand and apply course content on their own, fostering a stronger sense of self-efficacy. "I've never felt this capable before. I can tackle the material on my own and actually get it," mentioned another student.

Lastly, effective use of resources was identified by fourteen students who reported being more strategic in their use of learning materials. They utilized videos, notes, and other provided resources more effectively, which they believed improved their understanding and retention of the material. "Using the videos and notes strategically has definitely deepened my understanding of the topics," a student explained.

Discussion

The findings of this study affirm that flipped learning can significantly enhance self-regulated learning (SRL) skills in a language preparatory program, echoing the benefits observed in previous research but also extending them in crucial ways. This study's observed improvements in goal setting, self-monitoring, and especially reflective thinking underscore that the flipped classroom model offers a rich environment for cultivating these competencies. Unlike traditional lecture-based approaches, the flexibility of the flipped learning method allows students to engage with content at their own pace, fostering an autonomy that is essential for self-directed learning.

Active learning activities during class time, which encourage critical thinking and collaboration, further enhance this development, supporting the creation of a learning environment that not only promotes but necessitates the active participation of students in their own education. The qualitative findings of this research complement these observations by providing deeper insights into students' experiences. Students reported increased motivation, engagement, and self-efficacy, perceiving the flipped classroom as both a supportive and effective milieu for learning.

Comparatively, this study aligns with the findings of Zainuddin and Perera (2019), who also observed significant enhancements in goal setting and self-monitoring among students engaged in flipped learning environments. However, this study contributes new insights into the impact on reflective thinking—a component less explored by prior studies—highlighting how flipped learning can foster deeper introspection and adaptation among learners. The qualitative enhancements in classroom dynamics and increased student autonomy observed in the current study resonate with the results reported by Hung (2015), who noted improved time management and self-efficacy within a flipped classroom setting.

The differences and similarities with these previous studies suggest that while the core benefits of flipped learning are consistently recognized, the extent and nature of these benefits can vary significantly based on the context, implementation strategies, and the specific components of SRL emphasized.

These findings have important implications for language teaching, particularly in preparatory programs aimed at students entering English-medium universities. The flipped classroom model not only integrates well into such curriculums by facilitating the development of crucial SRL skills but also necessitates that teachers be adept in facilitating a learning environment that is less about direct instruction and more about guiding and supporting students in active and collaborative learning. Thus, teacher training becomes critical in ensuring that instructors are prepared to implement flipped learning effectively and are equipped to foster and support the development of SRL skills among their students.

Conclusion

This study in Türkiye has demonstrated that flipped learning can significantly enhance self-regulated learning skills in a language preparatory program, bringing substantial improvements in goal setting, self-monitoring, and reflective thinking. These outcomes were corroborated by both quantitative and qualitative data, illustrating a clear shift towards a more student-centered learning environment. Students expressed increased autonomy, heightened motivation, and greater confidence in their ability to learn independently, which were indicative of the positive changes prompted by the flipped classroom model.

Despite these promising results, the study does face some limitations that must be acknowledged. The relatively small sample size, consisting of only 20 students from a single institution, restricts the broader applicability of the findings across different educational settings. Additionally, the reliance on self-reported data for qualitative analysis introduces the potential for bias, highlighting the need for more objective measures in future studies.

Looking ahead, future research should aim to broaden the investigation of flipped learning's impact on various self-regulated learning aspects, such as resource management and strategy use, across diverse educational contexts. Further studies could also focus on the long-term effects of flipped learning on academic performance and retention rates in English-medium instruction universities to better understand the enduring benefits of this educational approach. Moreover, exploring the challenges and barriers to implementing flipped learning specifically in language preparatory programs, along with developing comprehensive professional development programs for instructors, would significantly contribute to the effective integration and sustainability of flipped classroom models in educational practices.

References

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Oxford, R. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2019). Exploring students' competence, autonomy, and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 115-126.
- 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.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türleri İçin Hazırladıkları Metni Anlama Sorularının İncelenmesi

Fidan GEÇİCİ¹

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Özet

Bu 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. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasından faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 10 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinde üç farklı metin kullanılmıştır. Veriler Okuma Eğitimi dersi kapsamında, ders sonunda toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgilendirici türdeki metinlerde yazdıkları soruların büyük bir çoğunluğunun hatırlama düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyleri takip etmektedir. 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. 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. 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

Giriş

Bilginin ve doğru bilgiye ulaşmanın büyük önem kazandığı çağımızda doğru anlayan, düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin en önemli hedefleri arasındadır. “Bunun için de eğitim sistemi; ezberci anlayıştan uzak şekilde bilgiyi kavrayan, gerektiği durumlarda kullanabilen, analiz ve sentez yapabilen, değerlendirme becerisine sahip bireyler yetiştirecek şekilde organize edilmelidir. Ülkemizde temel eğitimden itibaren bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı derslerin başında da Türkçe gelmektedir” (Aktaş, 2017, s.103). Türkçe derslerinde çeşitli uygulamalarla öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilebilir.

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 vd., 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

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, fidanugur.15@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3336-4914

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 yararlanılır. 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. Ayrıca metin aracılığıyla öğrenmelerine de katkı sağlar. “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). Soruların bir diğer katkısı da okuduğunu anlama becerisini ölçme imkânı vermesidir. Sorular öğretmene ve öğrenciye değerlendirme fırsatı sunar (Polat ve Dedeoğlu, 2020).

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 dâhil 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. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde metinler işlenirken farklı bilişsel düzeylerde sorular sorulması gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin üniversite yıllarından itibaren bu konuda eğitilmeleri önemlidir.

Literatür incelendiğinde metinlerle ilgili soru sorma üzerine çeşitli bağlamlarda araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalar (Aktaş, 2017; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Eyüp, 2012), öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar (Aslan, 2011; İstanbullu, 2021), öğretmenlerin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalar (Akyol vd., 2013; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Özyalçın ve Kana, 2020; Polat ve Dedeoğlu, 2020), öğrencilerin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalar (Bakkaloğlu ve Pilten, 2022; Yılmaz, 2020), ders kitaplarındaki metin altı sorularını inceleyen araştırmalar (Akyol, 2001; Balci ve Baki, 2022; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Göksün ve Kocaarslan, 2021; Kana ve Güney, 2020; Kurt, 2020; Yılmaz, 2020), öğretmen ve öğrencilerin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmaların (Ateş vd., 2016; Erdoğan, 2017) yapıldığı dikkat çekmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türlerinde sordukları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre detaylı olarak inceleyen ve karşılaştırmalar sunan bir durum çalışmasının yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda bu

araştırmada, 10 Türkçe öğretmen 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. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların bilgilendirici türdeki metin için yazdıkları soruların YBT'ne göre dağılımı nasıldır?
2. Katılımcıların öyküleyici türdeki metin için yazdıkları soruların YBT'ne göre dağılımı nasıldır?
3. Katılımcıların şiir türündeki metin için yazdıkları soruların YBT'ne göre dağılımı nasıldır?
4. Katılımcıların YBT'nin farklı düzeylerinde yazdıkları soruların metin türlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 10 Türkçe öğretmen 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 amacıyla 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). Bu araştırmada da 10 öğretmen adayının farklı metin türlerinde ne düzeylerde soru sordukları detaylı bir biçimde incelenmeye çalışılmıştır.

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.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırmacı farklı zamanlarda kodlamayı tekrarlayarak kodları karşılaştırmıştır. Güvenirlilik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlilik= Görüş birliği/(toplam görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenirlilik 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.

Bulgular

Birinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcıların bilgilendirici türdeki metin için yazdıkları soruların YBT'ne göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 1
Bilgilendirici türdeki metin için yazılan soruların YBT'ye göre dağılımı

Katılımcılar	YBT Düzeyleri					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
K1	2	3	1	1	3	-
K2	2	2	-	1	-	1
K3	4	2	1	1	-	-
K4	8	2	1	1	-	-
K5	1	2	-	2	-	-
K6	1	2	-	1	2	-
K7	7	-	-	-	-	-
K8	2	2	-	1	1	-
K9	5	1	-	1	-	-
K10	5	-	-	-	-	-
Toplam	37	16	3	9	6	1

Tablo 1 incelendiğinde, bilgilendirici metin için hatırlama düzeyinde 37, anlama düzeyinde 16, uygulama düzeyinde 3, analiz düzeyinde 9, değerlendirme düzeyinde 6 ve yaratma düzeyinde 1 soru sorulduğu görülmektedir. En çok soru taksonominin en alt iki basamağı olan hatırlama ve anlama düzeylerinde sorulmuştur. Özellikle K4 ve K9 sorularının çoğunu; K7 ve K10 ise tamamını hatırlama düzeyinde hazırlamıştır. Uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde oldukça az soru sorulmuştur. Özellikle yaratma düzeyinde sadece K2 bir soru sormuştur. Diğer katılımcıların soru sayılarının düzeylere göre daha dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Bütün düzeylerde soru soran katılımcı bulunmamaktadır. Aşağıda farklı düzeyler için hazırlanan sorulardan bazı örnekler sunulmaktadır:

Hatırlama düzeyinde sorular:

Atatürk'ün sevdiği türkülerini o günlerde en iyi söyleyen sanatçı kimdir? (K3)
Atatürk neden müzik alanında yapılan çalışmalara “en zor inkılap” demiştir?(K6)

Anlama düzeyinde sorular:

Okuduğunuz metnin konusu nedir? (K1)
“Hayatta musiki lazım değildir. Çünkü hayat musikidir.” Sözü size ne anlatmaktadır? (K8)
Uygulama düzeyinde soru: Metnin türü nedir? (K4)

Uygulama düzeyinde soru soran bütün öğrenciler aynı soruyu sormuşlardır.

Analiz düzeyinde sorular:

Metnin ana fikri nedir? (K9)
Atatürk'ün sanatçılara ve müziğe verdiği önemi nereden anlarız? (K5)

Değerlendirme düzeyinde sorular:

Metinden hareketle Türk müziğine yeterince önem verdiğinizi düşünüyor musunuz? (K1)
Siz hayatta müziğe ne kadar önem veriyorsunuz? Niçin? (K8)

Yaratma düzeyinde soru: Atatürk'ün Kız Öğretmen Okulu'nda sorduğu “Hayatta musiki lazım mıdır?” sorusu size yöneltilse cevabınız ne olurdu? (K2)

İkinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcıların öyküleyici türdeki metin için yazdıkları soruların YBT'ne göre dağılımı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2

Öyküleyici türdeki metin için yazılan soruların YBT'ye göre dağılımı

Katılımcılar	YBT Düzeyleri					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
K1	2	3	1	1	-	1
K2	2	1	-	1	-	2
K3	4	1	1	1	1	-
K4	1	1	1	1	1	2
K5	2	2	1	1	1	-
K6	2	1	1	1	-	1
K7	2	-	-	-	5	-
K8	5	1	-	1	-	1
K9	1	2	-	2	-	2
K10	6	2	-	1	1	2
Toplam	26	14	5	11	9	11

Tablo 2 incelendiğinde hatırlama düzeyinde 26, anlama düzeyinde 14, uygulama düzeyinde 5, analiz düzeyinde 11, değerlendirme düzeyinde 9 ve yaratma düzeyinde 11 soru sorulduğu görülmektedir. Öyküleyici metin türünde de en çok soru sırasıyla hatırlama ve anlama basamaklarında sorulmuştur. En az uygulama düzeyinde soru sorulması dikkat çekicidir. K8 ve K10 sorularının çoğunluğunu hatırlama düzeyinde yazmıştır. K7'nin ise sorularının çoğunun değerlendirme düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir. Diğer katılımcıların soru sayıları düzeylere göre daha oranlı dağılmıştır denebilir. Bütün düzeylerde soru soran katılımcı bulunmamaktadır. Aşağıda farklı düzeyler için hazırlanan sorulardan bazı örnekler sunulmaktadır:

Hatırlama düzeyinde sorular:

Olay nerede geçiyor? (K9)
Hasan'ın babası Hasan'a ne ceza vermiştir? (K3)

Anlama düzeyinde sorular:

Okuduğunuz metnin konusu nedir? (K1)

Okuduğunuz metnin özetini yazabilir misiniz? (K3)

Uygulama düzeyinde sorular:

Metnin türü nedir? (K4)

Ödül kopmak deyimini bir cümle içinde kullanınız. (K5)

Analiz düzeyinde soru: Kaşığı metninin ana fikri nedir? (K2)

Değerlendirme düzeyinde sorular:

Çocuğun yaptığı yanlış bir davranışı açıklamayı bu kadar bekletmesi doğru mudur? (K7)

Kahramanın kardeşine iftira atması sizce doğru mu? (K10)

Yaratma düzeyinde sorular:

Çocuğun babasının yerinde siz olsaydınız çocuğun söylediği yalana nasıl tepki verirdiniz? (K6)

Ana karakterin yerinde siz olsaydınız, siz ne yapardınız? (K8)

Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcıların şiir türündeki metin için yazdıkları soruların YBT'ne göre dağılımı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3*Şiir türündeki metin için yazılan soruların YBT'ye göre dağılımı*

Katılımcılar	YBT Düzeyleri					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
K1	-	5	1	1	-	-
K2	-	1	3	1	-	-
K3	4	2	-	-	-	-
K4	-	6	1	-	-	-
K5	1	3	1	-	-	1
K6	1	2	-	1	-	2
K7	-	2	1	2	-	1
K8	-	2	-	3	-	1
K9	-	2	3	1	-	-
K10	2	3	-	2	-	1
Toplam	8	26	10	11	0	6

Tablo 3 incelendiğinde hatırlama düzeyinde 8, anlama düzeyinde 26, uygulama düzeyinde 10, analiz düzeyinde 11, yaratma düzeyinde 6 soru sorulduğu görülmektedir. Değerlendirme düzeyinde hiç soru sorulmamıştır. En çok soru anlama düzeyinde sorulmuştur. Bunu sırasıyla analiz ve uygulama basamakları takip etmektedir. Hatırlama ve yaratma düzeylerinde yakın sayıda soru sorulmuş olması dikkat çekmektedir. K1 ve K4'ün sorularının büyük çoğunluğunu anlama düzeyinde, K3'ün ise hatırlama düzeyinde sorduğu görülmektedir. Aşağıda farklı düzeyler için hazırlanan sorulardan bazı örnekler sunulmaktadır:

Hatırlama düzeyinde sorular:

Okuduğunuz şiirde şair hangi iki yoldaşın uyanık olduğundan bahsetmektedir? (K3)

Şair kaldırımları nasıl tanımlıyor? (K10)

Anlama düzeyinde sorular:

“Ben bu kaldırımların emzirdiği çocuğum” sözünden hareketle sizce şair burada ne anlatmak istemiştir? Yorumlayınız. (K1)

Şiirin konusu nedir? (K5)

Uygulama düzeyinde sorular:

Kaldırımlar şiirindeki üç söz sanatını yazınız. (K2)

Şiirde teşhis sanatı geçen kelime gruplarından üç tanesini yazınız.(K4)

Analiz düzeyinde sorular:

Şiire hâkim olan ana duygu nedir? Yazınız. (K7)

Bu şiirin tezi nedir? (K10)

Yaratma düzeyinde sorular:

Şairin yerinde siz olsaydınız gece sokakla ilgili hangi unsura şiir yazardınız? Neden? (K6)

Eğer siz de bir şiir yazsaydınız bu hangi duygularla olurdu? (K8)

Dördüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcıların YBT'nin farklı düzeylerinde yazdıkları soruların metin türlerine göre dağılımı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4

Katılımcıların Ybt'nin Farklı Düzeylerinde Yazdıkları Soruların Metin Türlerine Göre Karşılaştırılması

YBT Düzeyleri	Metin Türleri		
	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir
Hatırlama	K1 (2), K2 (2), K3 (4), K4 (8), K5 (1), K6 (1), K7 (7), K8 (2), K9 (5), K10 (5)	K1 (2), K2 (2), K3 (4), K4 (1), K5 (2), K6 (2), K7 (2), K8 (5), K9 (1), K10 (6)	K1 (0), K2 (0), K3 (4), K4 (0), K5 (1), K6 (1), K7 (0), K8 (0), K9 (0), K10 (2)
Anlama	K1 (3), K2 (2), K3 (2), K4 (2), K5 (2), K6 (2), K7 (0), K8 (2), K9 (1), K10 (0)	K1 (3), K2 (1), K3 (1), K4 (1), K5 (2), K6 (1), K7 (0), K8 (1), K9 (2), K10 (2)	K1 (5), K2 (1), K3 (2), K4 (6), K5 (3), K6 (2), K7 (2), K8 (2), K9 (2), K10 (3)
Uygulama	K1 (1), K2 (0), K3 (1), K4 (1), K5 (0), K6 (0), K7 (0), K8 (0), K9 (0), K10 (0)	K1 (1), K2 (0), K3 (1), K4 (1), K5 (1), K6 (1), K7 (0), K8 (0), K9 (0), K10 (0)	K1 (1), K2 (3), K3 (0), K4 (1), K5 (1), K6 (0), K7 (1), K8(0), K9 (3), K10 (0)
Analiz	K1 (1), K2 (1), K3 (1), K4 (1), K5 (2), K6 (1), K7 (0), K8 (1), K9 (1), K10 (0)	K1 (1), K2 (1), K3 (1), K4 (1), K5 (1), K6 (1), K7 (0), K8 (1), K9 (2), K10 (1)	K1 (1), K2 (1), K3 (0), K4 (0), K5 (0), K6 (1), K7 (2), K8(3), K9 (1), K10 (2)
Değerlendirme	K1 (3), K2 (0), K3 (0), K4 (0), K5 (0), K6 (2), K7 (0), K8 (1), K9 (0), K10 (0)	K1 (0), K2 (0), K3 (1), K4 (1), K5 (1), K6 (0), K7 (5), K8 (0), K9 (0), K10 (1)	K1 (0), K2 (0), K3 (0), K4 (0), K5 (0), K6 (0), K7 (0), K8(0), K9 (0), K10 (0)
Yaratma	K1 (0), K2 (1), K3 (0), K4 (0), K5 (0), K6 (0), K7 (0), K8 (0), K9 (0), K10 (0)	K1 (1), K2 (2), K3 (0), K4 (2), K5 (0), K6 (1), K7 (0), K8 (1), K9 (2), K10 (2)	K1 (0), K2 (0), K3 (0), K4 (0), K5 (1), K6 (2), K7 (1), K8(1), K9 (0), K10 (1)

Tablo 4'e göre katılımcıların 3 metin türünde ve 6 düzeyde yazdıkları sorulara ilişkin karşılaştırmaya yönelik bulgular şöyledir:

Katılımcı 1 hatırlama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için 2'şer soru yazmış, şiir türünde bu düzeyde soru yazmamıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için 3'er soru, şiir türü için 5 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde 3 metin türünde de 1'er soru

yazmıştır. Analiz düzeyinde 3 metin türünde de 1'er soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde sadece bilgilendirici metin türü için 3 soru yazmış, diğer türlerde bu düzeyde soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde sadece öyküleyici metin türü için 1 soru yazmış, diğer metin türlerinde bu düzeyde soru yazmamıştır. K1'in yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir. K1 özellikle hatırlama ve anlama düzeylerinde diğer basamaklara göre daha fazla soru yazmıştır.

Katılımcı 2 hatırlama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için 2'şer soru yazmış, şiir türünde bu düzeyde soru yazmamıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 2, öyküleyici metin türü için 1 soru, şiir türü için de 1 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için soru yazmazken, şiir türü için 3 soru yazmıştır. Analiz düzeyinde 3 metin türünde de 1'er soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde hiçbir metin türü için soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici metin türü için 1, öyküleyici metin türü için 2 soru yazmış, şiir türü için bu düzeyde soru yazmamıştır. K2'nin yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının kısmen azaldığı görülmektedir. Değerlendirme düzeyinde hiç soru yazılmaması dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Katılımcı 3 hatırlama düzeyinde bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türleri için 4'er soru yazmıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici ve şiir metin türleri için 2'şer soru, öyküleyici metin türü için de 1 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde 1'er soru yazmış, şiir türünde soru yazmamıştır. Analiz düzeyinde de bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için 1'er soru yazmış, şiir türü için soru yazmamıştır. Değerlendirme düzeyinde sadece öyküleyici metin türü için 1 soru yazmış, diğer türlerde bu düzeyde soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde hiçbir metin türünde soru yazmamıştır. K3'ün yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir. K3 özellikle hatırlama ve anlama düzeylerinde diğer basamaklara göre daha fazla soru yazmıştır. Yaratma düzeyinde ise hiç soru yazılmaması dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Katılımcı 4 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 8, öyküleyici metin türü için 1 soru yazmış, şiir türünde bu düzeyde soru yazmamıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 2 soru, öyküleyici metin türü için 1 soru ve şiir türü için 6 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bütün metin türleri için 1'er soru yazmıştır. Analiz düzeyinde de bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için 1'er soru yazmış, şiir türü için soru yazmamıştır. Değerlendirme düzeyinde sadece öyküleyici metin türü için 1 soru yazmış, diğer türlerde bu düzeyde soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici ve şiir türündeki metinler için soru yazmamış, öyküleyici metin türü için 2 soru yazmıştır. K4'ün yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir. K4 özellikle hatırlama ve anlama düzeylerinde oldukça fazla soru yazmıştır. Analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerindeki soru sayıları ise oldukça azdır.

Katılımcı 5 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 1, öyküleyici metin türü için 2 ve şiir türü için 1 soru yazmıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 2 soru, öyküleyici metin türü için 2 soru ve şiir türü için 3 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bilgilendirici metin türü için soru yazmamış, öyküleyici ve şiir türleri için 1'er soru yazmıştır. Analiz düzeyinde de bilgilendirici metin türü için 2, öyküleyici metin türü için 1 soru yazmış, şiir türü için soru yazmamıştır. Değerlendirme düzeyinde sadece öyküleyici metin türü için 1 soru yazmış, diğer türlerde bu düzeyde soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metinler için soru yazmamış, şiir türü için 1 soru yazmıştır. K5'in yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir.

Katılımcı 6 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 1, öyküleyici metin türü için 2 ve şiir türü için 1 soru yazmıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 2 soru, öyküleyici metin türü için 1 soru ve şiir türü için 2 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bilgilendirici ve şiir türleri için soru yazmamış, öyküleyici metin için 1 soru yazmıştır. Analiz düzeyinde bütün metin türleri için 1'er soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde bilgilendirici metin türü için 2 soru yazmış, diğer türlerde soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici metin için soru yazmamış, öyküleyici metin türü için 1, şiir türü için ise 2 soru yazmıştır. K6'nın yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir.

Katılımcı 7 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 7 ve öyküleyici metin türü için 2 soru yazmıştır. Şiir türü için ise hatırlama düzeyinde soru yazmamıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türü için soru yazmamış, şiir türü için 2 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin türü için hiç soru yazmamış, şiir için 1 soru yazmıştır. Analiz düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metinler için hiç soru yazmamış, şiir türü için 2 soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde bilgilendirici metin ve şiir için hiç soru yazmamış, Öyküleyici metin türü için 5 soru yazmıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metin için soru yazmamış, şiir metin türü için 1 soru yazmıştır. K7'nın yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir. Buna karşın, değerlendirme düzeyinde öyküleyici metinde 5 soru sorulması dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Katılımcı 8 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 2 ve öyküleyici metin türü için 5 soru yazmıştır. Şiir türü için ise hatırlama düzeyinde soru yazmamıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin için 2, öyküleyici metin için 1 ve şiir türü için 2 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde hiçbir metin türü için soru yazmamıştır. Analiz düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metinler için 1'er soru yazmış, şiir türü için 3 soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde bilgilendirici metin türü için 1 soru yazmış, öyküleyici metin ve şiir için hiç soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici metin için soru yazmamış, şiir ve öyküleyici metin türü için 1'er soru yazmıştır. K8'in yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir. Ancak taksonominin üst düzeylerinden biri olan analiz düzeyindeki soru sayısı nispeten fazla görülmektedir.

Katılımcı 9 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 5 ve öyküleyici metin türü için 1 soru yazmıştır. Şiir türü için ise hatırlama düzeyinde soru yazmamıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin için 1, öyküleyici metin için 2 ve şiir türü için 2 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde bilgilendirici ve öyküleyici metinler için soru yazmamış, şiir türünde 3 soru yazmıştır. Analiz düzeyinde bilgilendirici metin için 1, öyküleyici metin için 2, şiir türü için 1 soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde hiçbir metin türünde soru yazmamıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici metin ve şiir için soru yazmamış, öyküleyici metin türü için 2 soru yazmıştır. K9'un yazdığı soru sayıları ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir. Ancak taksonominin üst düzeylerinden biri olan analiz düzeyindeki soru sayısı nispeten fazla görülmektedir.

Katılımcı 10 hatırlama düzeyinde bilgilendirici metin türü için 5 ve öyküleyici metin türü için 6, şiir türü için 2 soru yazmıştır. Anlama düzeyinde bilgilendirici metin için soru yazmamış, öyküleyici metin için 2 ve şiir türü için 3 soru yazmıştır. Uygulama düzeyinde hiçbir metin türü için soru yazmamıştır. Analiz düzeyinde bilgilendirici metin için soru yazmamış, öyküleyici metin için 1, şiir türü için 2 soru yazmıştır. Değerlendirme düzeyinde bilgilendirici metin ve şiir türünde soru yazmamış, öyküleyici metin türünde 1 soru yazmıştır. Yaratma düzeyinde bilgilendirici metin için soru yazmamış, öyküleyici metin türü için 2, şiir için de 1 soru yazmıştır. K10'un yazdığı soru sayıları

ve düzeyler değerlendirildiğinde, taksonominin üst düzeylerine çıkıldıkça soru sayısının azaldığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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 karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

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 en alt iki basamağı olan 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 yapılar da 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. Bu sonucun çeşitli sebepleri olabilir. Öğretmen adayları üst düzey boyutlarda soru yazmakta zorlanmış ya da yazmayı denememiş olabilirler. Öğretmen adaylarının bilgileri, üst düzey soru yazma becerilerini geliştirme açısından yeterli olmayabilir. Bazı türlerde üst düzey sorular yazmakta zorlanmış olabilirler.

Üç metin türünde de yazılan soruların genel görünümüne bakıldığında, çoğunlukla hatıra ve anlama düzeylerinde soruların yazıldığı dikkat çekmektedir. Literatürde öğretmen adaylarının soru sorma becerileri üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Eyüp, 2012) de öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalar (Akyol vd., 2013; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Özyalçın ve Kana, 2020; Polat ve Dedeoğlu, 2020) da öğretmenlerin çoğunlukla basit anlama düzeyinde sorular sordukları tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin (Bakkaloğlu ve Pilten, 2022) ve ortaokul öğrencilerinin (Yılmaz, 2020) soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalar da öğrencilerin daha çok alt düzey sorular yazma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalar da (Ateş vd., 2016; Erdoğan, 2017) hem öğrencilerin hem de bu öğrencilerin öğretmenlerinin alt düzeylerde sorular yazdıkları tespit edilmiştir.

Eğitim sürecinin bir başka ayağı da şüphesiz materyallerdir. Ders kitaplarındaki metin altı sorularını inceleyen araştırma (Akyol, 2001; Balci ve Baki, 2022; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Göksün ve Kocaarslan, 2021; Kurt, 2020; Yılmaz, 2020) sonuçları incelendiğinde, kitaplardaki

soruların çoğunlukla alt düzeydeki düşünme becerilerine yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Kana ve Güney (2020) tarafından yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelendiği araştırmada ise her bir temadaki okuma ve dinleme metinlerindeki soruların “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinde daha çok alt düzey bilişsel becerilere, “Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti”nde ise buna nazaran soruların alt düzey ve üst düzey bilişsel becerilere daha eşit oranda hizmet ettiği belirlenmiştir. Ayrıca bir metin altında bulunan soruların “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe” setinde çoğunlukla bir beceriyi örneklendirdiği, “Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti”nde ise soruların kendi içinde farklılaştığı ve alt düzey ile üst düzey bilişsel becerileri birlikte örneklendirdiği görülmüştür.

Öğretmen adayları, öğrenciler, öğretmenler ve ders kitapları ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarına bakıldığında, hazırlanan soruların çok büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlandığı dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim öğretim sürecindeki tüm öğelerin (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, ders kitabı) birbirinden etkilendiğini düşündürülebilir. Bu nedenle hem eğitimcilerin doğru eğitilmesi hem de eğitim araç gereçlerinin doğru hazırlanması, hazırlanan soruların niteliğini de artırabilir.

Katılımcıların YBT'nin farklı düzeylerinde yazdıkları sorular metin türlerine göre karşılaştırıldığında katılımcıların çoğunun (K1, K2, K3, K4, K5, K6 ve K10) taksonominin üst düzeylerinde daha az soru yazdıkları tespit edilmiştir. K8 ve K9'un da yazdıkları sorularda taksonominin üst düzeylerinde soru sayısı azalsa da analiz düzeyindeki soru sayısının nispeten fazla olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde K7'nin de değerlendirme düzeyinde öyküleyici metinde 5 soru sorması dikkat çekicidir. Katılımcıların soru yazma durumları da yukarıda ifade edilen benzer araştırma sonuçlarını (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Eyüp, 2012) desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe öğretmeni adaylarının çeşitli metin türlerinde özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik soru sorma açısından eğitilmeleri gerekmektedir. Bu noktada derslerde metinlerle ilgili sorulabilecek üst düzey sorularla ilgili çokça örnek sunulmalı ve alıştırmalar yapılmalıdır.
- Sorulan soruların düzeyiyle birlikte öğretmen adaylarının yazdıkları soruların niteliği de önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yazdıkları soruları ölçme değerlendirme açısından da (doğru, açık, anlaşılır soru yazma, metni anlama sorusu olabilecek içerikte soru yazma vb. bağlamlarda) değerlendiren çalışmalar yürütülebilir.
- Konuyla ilgili nitel araştırmalarda, görüşme, gözlem gibi yöntemler de kullanılarak daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- 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. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.

- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bakkaloğlu, S. ve Pilten, G. (2022). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sorularının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 741-757.
- Balci, A. ve Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 32-57.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Day, R. R. ve 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.
- Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruların incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 569-582.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 965-982.
- Göksün., F. ve Kocaarslan, M. (2021, 27-30 Ekim). 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi [Bildiri sunumu]. XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- İstanbulu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Kana, F. ve Güney, E. Z. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 141-161.
- Kocaarslan, M. ve 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.
- Kurt, O. (2020). Kuzey Makedonya 5. sınıf Türkçe ders kitabı metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel süreç basamaklarına göre incelenmesi. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 31-48.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Özyalçın, K. E. ve Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoğlu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, G. (2020). *Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreçlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Affetme İle Öz Anlayış Arasındaki İlişkide Ruminasyonun Aracı Rolü

Seda SEVİNİŞ¹

Millî Eğitim Bakanlığı

Özet

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerin affetme ile öz anlayışları arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolünün olup olmadığını saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Google-Forms yoluyla online ulaşılan 515 yetişkin bireyden oluşturmaktadır. Katılımcıların 261'i kadın, 254'ü erkek bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 32.25 (Ss=2.75) olarak saptanmıştır. Araştırmada; Heartland Affetme Ölçeği, Ruminasyon Ölçeği, Öz Anlayış Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Katılımcıların affetme ile öz anlayışları arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolünü belirlemek için regresyon temelli bootstrapping işlemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ruminasyonun affetme ile öz anlayış arasındaki dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, yetişkinlerin affetme ile öz anlayışları arasındaki ilişkide ruminasyon kısmi aracılık etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Affetme, Ruminasyon, Öz Anlayış

Abstract

The purpose of this study is to determine whether rumination has a mediating role in the relationship between adults' forgiveness and self-understanding. The research was organized in accordance with the relational screening model. The participant group of the research consists of 515 adult individuals reached online via Google-Forms. 261 of the participants are women and 254 are men. The average age of the participants was found to be 32.25 (Ss=2.75). In the research; Heartland Forgiveness Scale, Rumination Scale, Self-Compassion Scale and Personal Information Form were used. Regression-based bootstrapping was used to determine the mediating role of rumination in the relationship between participants' forgiveness and self-understanding. According to the research results, the indirect effect of rumination between forgiveness and self-compassion was found to be significant. In other words, rumination partially mediates the relationship between adults' forgiveness and self-understanding.

Key Words: Forgiveness, Rumination, Self-Comprehension

Giriş

Psikoloji alanında affetme kavramının 1980'lere geldiğinde 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

¹ Sorumlu Yazar. Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, sedasevinis01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5674-5912

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 bir seçenek olduğunu göstermektedir (Baskin ve Enright, 2004).

Öz anlayış kavramına bakıldığında ise Deniz, Kesici ve Sümer (2008)'in tanımladığı üzere; bireyin acısından kaçınarak 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. Öz anlayış kavramı aynı zamanda, insanların başkalarına karşı gösterdikleri 'anlayışın' içe yöneltilmiş halidir. Yani başkalarına gösterilen anlayışlılık halini, kendimize karşıda hissedebilmek ve şefkat duyabilmeyi başarabilmektir. Öz anlayış, basitçe içeriye dönük bir şefkattir (Germer ve Neff, 2013). 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. Nolen-Hoeksema ve Morrow (1991)'in araştırmasına göre ruminatif eğilime sahip bireyler olayların olumsuz yönüne daha çok odaklanmakta ve olumsuz yaşantının sonuçlarını daha uzun süre hissetmektedir.

Alan yazında affetme ve ruminasyonun birlikte ele alındığı araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Berry, Worthington, O'Connor, Parrott ve Wade (2005) çalışmalarında ortaya koymaktadır ki ruminatif düşünceler; öfke ve intikam duygularının sürdürülmesine yol açarak karşıdaki kişinin duygusal olarak affedilememesinde etkin rol oynamaktadır. Benzer şekilde Allemand, Steiner ve Hill (2013) affetmeyi geliştirmeye yönelik tasarladıkları psikoeğitim programını uygulayarak deney grubundaki bireylerin ruminasyon düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

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; Neff ve Pommier, 2013). Asıcı (2013) çalışmasında, öz-anlayış ve kendini affetme arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Breen, Kashdana, Lenser ve Fincham'ın (2010) araştırma bulgularında da öz-anlayış ile kendini affetme arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öz-anlayış arttıkça, kişinin kendine karşı daha affedici olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra; affetme üzerinde çalışan akademisyenlerin ruminasyonun kendini affetme üzerine olumsuz etkisiyle ilgili görüşleri mevcuttur (Luskin, 2002; Worthington, 1998). Benzer şekilde Yamhure-Thompson, Robinson, Michael ve Snyder (1998); kendini affetme ve ruminasyon arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ve kendini değersiz hissetme, kendini suçlama ve ruminasyonun bireyin kendini affetmeyi başarmada ortaya çıkardığı zorlukları vurgulamaktadır.

Sonuç itibarıyla literatür tarandığında; affetme, öz anlayış ve ruminasyon arasında ilişkiler mevcut olduğu görülmektedir. 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, alan yazına 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 bağlamda araştırmanın temel amacı, yetişkin bireylerde affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolünün incelenmesidir. Tüm 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?” problem cümlesine yanıt aranması hedeflenmektedir. Araştırmanın hipotezleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Affetme ruminatif düşünme özelliklerini anlamlı bir biçimde açıklamaktadır.
- Affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü bulunmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, yetişkin bireylerde, affetme ile öz-anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolünü incelemek amacıyla betimsel ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığının veya derecesinin belirlendiği araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2010). Katılımcı grubuna ulaşmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Katılımcı grubu, Google-Forms yoluyla online ulaşılan yetişkin bireylerden oluşmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 32.25 (Ss=2.75) olarak saptanmıştır. Katılımcıların 261'i kadın, 254'ü erkek bireylerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

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.

Heartland Affetme Ölçeği (HFS). Thompson, Synder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings (2005) tarafından geliştirilen, affetmeyi çok boyutlu bir şekilde değerlendiren ve 18 maddeden oluşan 7'li Likert tipi bir ölçüm aracıdır. Ölçek, kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme olarak üç alt ölçekten oluşmaktadır. Sorular 1 (Beni hiç yansıtmıyor) ile 7 (Beni tamamen yansıtmıyor) arasında değişen puanlar alabilmektedir. Ölçme aracından en düşük 18, en yüksek 126 puan alınabilmektedir. Her alt boyut için yüksek puanlar, o alandaki affetme düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçekte toplam puan 2., 4., 6., 7., 9., 11., 13., 15. ve 17. soruların ters çevrilmesinin ardından tüm maddelerin toplanmasıyla elde edilir (Thompson ve ark., 2005). Ölçeğin Türkçe uyarlaması çalışması Bugay ve Demir (2010) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) toplam puan için .81, kendini affetme alt ölçeği için .64, başkalarını affetme alt ölçeği için .79 ve durumu affetme alt ölçeği için .76 bulunmuştur.

Öz Anlayış Ölçeği. Neff (2003) tarafından geliştirilen Self Compassion Scale (SCS) orijinali 26 madde 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Cevaplandırılan ölçekte belirtilen durumla ilgili olarak ne kadar sıklıkla hareket ettiklerini “Hemen hemen hiçbir zaman=1” ve “Hemen hemen her zaman=5” arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir. Öz-anlayış ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılmıştır. Türkçe Öz Anlayış Ölçeği'nin orijinalinden farklı olarak ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği ve aynı zamanda madde toplam korelasyonunda .30' altında olan 2 tane madde ölçekten çıkartılarak toplam 24 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ayrıca iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyonu

.83 olarak hesaplanmıştır. Öz-anlayış ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğinde ise, ÖZAN ile benlik saygısı arasında $r=.62$; yaşam doyumu arasında $r=.45$; pozitif duygu arasında $r=.41$ ve negatif duygu arasında $r=-.48$ düzeyinde ilişkiler saptanmıştır. (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Ruminasyon Ölçeği. Bu çalışmada, öğrencilerin bir olayı tekrar tekrar düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla 10 maddelik Ruminasyon Ölçeği'nin kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi Erdur (2002) tarafından ve psikometrik çalışması ise Erdur ve Bugay (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach α katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırma için veri toplama araçlarının kullanımı için izin alınmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmanın amacı ve verilerin gizliliği ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Veri toplama araçları gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen bireylere google forms aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulama süreci yaklaşık 15 dakikadır.

Veri Analizi Süreci

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.

Araştırmada, yetişkinlerin affetme ile öz anlayış ilişkisinde ruminasyonun aracılık rolü incelenmiştir. Aracılık rolü test edilmeden önce değişkenlere ait betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık) ile değişkenler arası ilişkiler ele alınmıştır. 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. Bootstrapping prosedürü, veri setinden tekrarlı bir şekilde örneklemeler çıkarma ve yeniden örneklenen her veri setindeki dolaylı etkiyi tahmin etmek için kullanılan bir yöntemdir (Preacher ve Hayes, 2008). Bootstrapping işlemi örneklem sayısını artırarak kurulan modelde yer alan doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığını sınamakta (MacKinnon, 2008) ve gün geçtikçe aracılık modellerinde sıkça kullanılmaktadır (bk. Norr, Albanese, Boffa, Short ve Schmidt, 2016; Satıcı, Uysal, Yılmaz ve Deniz, 2016). Hayes (2013), dolaylı etkinin anlamlı olup olduğuna karar vermek için güven aralığının alt ve üst sınırının sıfırı kapsamaması gerektiğini ve sıfırı kapsayan güvenilirlik aralığının anlamlı olmayan bir etkiye işaret ettiğini belirtmektedir. Bootstrapping prosedürü dolaylı etkinin etki büyüklüğü için %95'lik bir güvenilirlik aralığı oluşmasına imkân sağlar. Bu çalışmada 10000 bootstrap yapılarak bootstrap katsayısı ve güven aralıkları belirlenmiştir. Belirtilen analizler IBM SPSS Statistics 21.00 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada, affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü incelenmiştir. Araştırmada öncelikle elde edilen ilk bulgular değişkenler arası ilişkilere yöneliktir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra değişkenlere ait betimsel istatistikler de hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ruminasyon, Affetme ile Öz Anlayış Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

	Korelasyon			Betimsel İstatistikler		
	1	2	3	Ortalama (SD)	Çarpıklık	Baskılık
1.Öz Anlayış	–			40.71 (9.06)	-1.19	1.41
2.Affetme	.66**	–		57.16 (11.34)	-.44	.44
3.Ruminasyon	-.48**	-.35**	–	91.96 (14.33)	-.13	.32

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çarpıklık ve baskılık değerleri açısından hem affetme, hem öz anlayış hem de ruminasyon normallik koşullarını sağlamaktadır. İlişkiler ele alındığında; ilk 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.

Değişkenler arası ilişkiler görüldükten sonra aracılık testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de Preacher ve Hayes’in (2008) önerileri doğrultusunda gerçekleştirilen regresyon temelli aracılık testi sonuçları yer almaktadır. Cinsiyet ve yaş kontrol değişkeni olarak analize dâhil edilmiştir.

Tablo 2

Aracılık Modeline İlişkin Yol Katsayıları ve Dolaylı Etki Sonuçları

	Yol Katsayıları		Bootstrap Dolaylı Etki		
	Ruminasyona	Affetmeye	Katsayı (SH)	% 95 GA	
				Alt Limit	Üst Limit
Model					
Öz Anlayış	-.83**(.15)	.87**(.11)			
Ruminasyondan		-.05**(.01)			
ÖA→R→A			.23(.00)	.10	.19

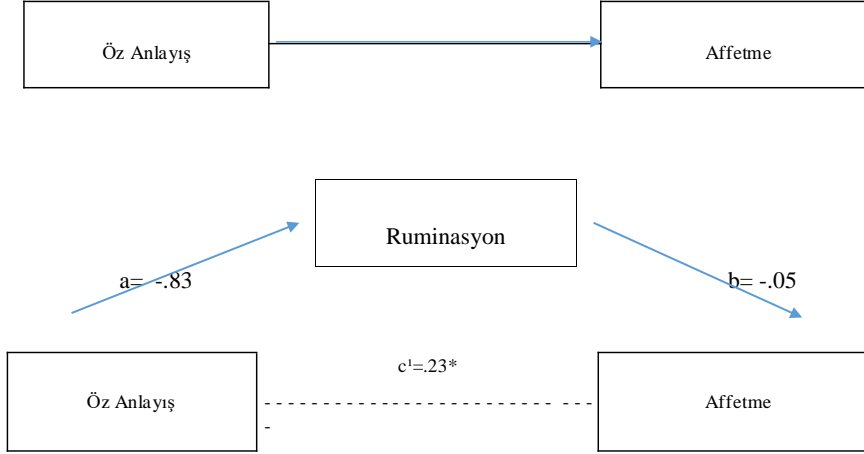
Not:

** $p < .01$, ÖA = Öz Anlayış, R= Ruminasyon, A = Affetme, GA = Güven aralığı, SH = Standart hata

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 = $-.05 .01$, $t= -8.09$, $p<.001$). Ayrıca öz anlayış affetmeyi anlamlı düzeyde pozitif olarak yordamaktadır. (BSh = $.87.11$, $t= 7.22$, $p<.001$). 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.

Aracılık modeli Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil

1. Öz Anlayışın Ruminasyon Aracılığıyla Affetmeyi Yordaması

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere, yetişkinlerin öz anlayışları ve affetmeleri arasında ruminasyonun aracılık rolü bulunmaktadır. Dolaylı etkinin normalliği varsayımına dayanan Sobel Z testi sonuçlarına göre, ruminasyon öz anlayış ve affetme arasında aracı role sahiptir ($Z = -5.75, p < .001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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).

Araştırmada öncelikle değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. İnsanları affetme sürecine götüren kavramlardan biri olan ve öz anlayışları yüksek olan bireylerde daha çok gözlenen olumsuz duygulardan vazgeçme eylemi ruminatif eğilime sahip bireylerde genellikle gözlenmektedir (Berry, Worthington, O'Connor, Parrott ve Wade, 2005). Dolayısıyla bu sonuçların daha önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Ayrıca ruminatif düşünceler karşındaki kişinin duygusal olarak affedilememesinde önemli bir role sahiptir (Berry, Worthington, O'Connor, Parrott ve Wade, 2005). Bunun yanı sıra Ingersoll-Dayton ve Krause (2005) göre, ruminasyon bireyin başkalarını affedememesinin yanında kendini de affedememesine neden olabilecek bir süreçtir. Dolayısıyla bu sonuçların daha önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise affetme ile öz anlayış arasında ilişkinin bulunmasıdır. Mevcut araştırmanın sonucuna paralel olarak literatürde affetmenin öz anlayışla ilişkisinin bulunduğu araştırmalar yer almaktadır. Örneğin; Özyeşil (2011)'e göre affetme ile pozitif yönde ilişkili olan kavramlardan biri olumsuz duygulardan vazgeçmedir. Bireylerin bu olumsuz duygulardan kurtulabilmesi ve hayatlarını daha yaşanabilir ve daha anlaşılabilir hale getirebilmesi için öz anlayış düzeylerinin yüksek olması gerekir. Çünkü öz anlayışları yüksek olan bireylerin olumsuz duygularla baş edebilmesi daha kolay olmaktadır (Özyeşil, 2011). Ayrıca Asıcı ve Karaca (2014), Neff ve Pommier (2013), Mistler (2010), Sarıçam ve Biçer (2015) tarafından yapılan araştırmalarda; başkalarını affetme ile öz anlayış arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dolayısıyla bu sonuçların daha önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Aracılık analizinden elde edilen bulgulara göre, affetme ile öz anlayış arasındaki ilişkide ruminasyon kısmi aracı role sahiptir. Alan yazın incelendiğinde Onaylı (2019) 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. Dolayısıyla literatürdeki sonuçlar mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın örneklem grubunu yetişkinler oluşturmaktadır. İleriki araştırmalarda farklı örneklem gruplarında ruminasyon, affetme ve öz anlayış arasındaki ilişki incelenebilir. Ayrıca ruminasyon, affetme ve öz anlayış değişkenlerinin ilişki doyumu, stres, fiziksel sağlık vb. gibi farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenebilir. Tüm bu önerilere ek olarak adı geçen bu kavramlarla çalışmak isteyen araştırmacılara; deneysel çalışmaların sayısını arttırarak psikoeğitim programlarının oluşturulması ve etkilerinin sınanması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynakça

- Allemand, M., Steiner, M. ve Hill, P. L. (2013). Effects of a forgiveness intervention for older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 279.
- Asıcı, E. (2013). Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Asıcı, E. ve Karaca, R. (2014). Öğretmen adaylarında affetme özelliği ve özduyarlık. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 27, 489-505.
- 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.
- Berry, J. W., Worthington, E. L., O'Connor, L. E., Parrott, L. ve Wade, N. G. (2005). Forgivingness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of personality*, 73(1), 183-226.
- 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.
- Breen, W. E., Kashdana, T. B., Lenser, M. L. ve Fincham, F. D. (2010). Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings. *Personality and Individual Differences*, 49, 932-937.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.390
- 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.
- Erdur, Ö. (2002). Psychological reactions of Turkish earthquake survivors Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, Austin, Texas.
- Erdur-Baker, Ö. ve Bugay, A. (2010). The Turkish version of the Ruminative Response Scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 10(2), 1-16.
- Germer, C. K. ve Neff, K. D. (2013). Self-Compassion in Clinical Practice. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 69(8): 1-12.
- Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis A Regression-Based Approach*. New York, Guilford Press.
- Ingersoll-Dayton, B. ve Krause, N. (2005). Self-Forgiveness a component of mental health in later life. *Research on Aging*, 27(3), 267-289.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luskin, F. (2002) *Forgive for good: A proven prescription for health and happiness*. Harper, San Francisco.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Mistler, B. A. (2010). Forgiveness, perfectionism, and the role of self-compassion. Unpublished doctoral thesis, University of Florida, Gainesville.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D. ve Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176.
- 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.

- Norr, A. M., Boffa, J. W., Raines, A. M., Albanese, B. J., Short, N. A., & Schmidt, N. B. (2016). Anxiety sensitivity prospectively predicts posttraumatic stress symptoms following a campus shooting. *Behavior Therapy*, 47(3), 367–376. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.02.006>
- Onaylı, S. (2019). Aldatılmaya verilen duygusal tepkiler: Öz-şefkat, affetme, ruminasyon ve bilişsel değerlendirme rollerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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
- Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz-anlayışın açıklayıcı rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 109-122.
- 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.
- Satıcı, S. A., Uysal, R., Yılmaz, M. F. ve Deniz, M. E. (2016). Social safeness and psychological vulnerability in Turkish youth: The mediating role of life satisfaction. *Current Psychology*, 35 (1), 22–28. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9359-1>.
- 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.
- Yamhure-Thompson, L., Robinson, C., Michael, S., ve Snyder, C. (1998). *Factors that facilitate and hinder forgiveness of the self*. (109th) San Francisco, CA, Annual Meeting of The American Psychological Association.

EKLER

Ölçek Formları

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Sevgili Katılımcılar,

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda PDR Doktora Dersi olan Pozitif Psikoloji kapsamında yürütülen bilimsel bir çalışmadır. Dolduracağınız formlarda sizden çeşitli sorulara ya da ifadelere tepki vermeniz beklenmektedir. Bu formlarda yer alan ifadeler sizinle ilgili bir değerlendirme yapmak için değil, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Burada verdiğiniz bilgilerin hiç kimseye paylaşılması söz konusu değildir. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz ve size uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırma sonuçlarının geçerliği için içten ve dürüst cevaplar vermeniz büyük önem taşımaktadır. Sorularınız için sedasevinis01@gmail.com mail adresine başvurabilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Uzman Psikolojik Danışman Seda SEVİNİŞ

1. **Cinsiyetiniz nedir?** Kadın () Erkek ()
2. **Kaç yaşındasınız?**
3. **Medeni Durumunuz**
4. **Eğitim Düzeniyiz Nedir?**
Okuma Yazma Bilmiyor () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
Lisansüstü (Yüksek lisans/doktora) ()
5. **Mesleğiniz Nedir?**
6. **Şu An Aktif Olarak Çalışma Hayatınız Var Mı?**
Çalışıyorum () Çalışmıyorum () Üniversite Öğrencisiyim ()

Heartland Affetme Ölçeği

Hayatımız boyunca, kendi davranışlarımız, başkalarının davranışları veya kontrolümüz dışındaki durumlar nedeniyle olumsuz olaylar yaşayabiliriz. Bu olumsuz yaşantıların ardından belli bir zaman geçtikten sonra, kendimiz, diğer insanlar veya yaşanan durumlar hakkında olumsuz duygu veya düşüncelerimiz olabilir. Bu tür olumsuz olaylara genel olarak nasıl tepki verdiğinizi düşününüz ve aşağıda verilen her ifadenin yanına, tarif edilen olumsuz duruma genellikle nasıl tepki verdiğinizi ifade eden sayıyı (aşağıdaki 7'li değerlendirme ölçeğine göre) yazınız. Vereceğiniz yanıtlarda doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen yanıtlarınızda olabildiğince dürüst ve samimi olunuz.

1	2	3	4	5	6	7
Beni hiç yansıtıyor		Beni pek yansıtıyor		Beni biraz yansıtıyor		Beni tamamen yansıtıyor

- ___ İşleri berbat ettiğimde önce kötü hissetmeme rağmen zamanla kendimi rahatlatabilirim.
- ___ Yaptığım olumsuz şeyler için kendime kin tutarım.
- ___ Yaptığım kötü şeylerden öğrendiklerim onlarla baş etmemde bana yardımcı olur.
- ___ İşleri berbat ettiğimde, kendimi kabul etmek benim için gerçekten çok zordur.
- ___ Yaptığım hatalara, zamanla daha anlayışlı olurum.
- ___ Hissettiğim, düşündüğüm, söylediğim ya da yaptığım olumsuz şeyler için kendimi eleştirmeyi durduramam.
- ___ Yaptığının yanlış olduğunu düşündüğüm kişiyi cezalandırmayı sürdürürüm.
- ___ Beni incitenlere karşı zamanla daha anlayışlı olurum.
- ___ Beni incitenlere karşı katı olmaya devam ederim.
- ___ Başkaları bana geçmişte zarar vermiş de olsa, eninde sonunda onları iyi insanlar olarak görebilirim.
- ___ Başkaları bana kötü davranırsa, onların hakkında kötü düşünmeye devam ederim.
- ___ Biri beni hayal kırıklığına uğrattığında, bu olayı eninde sonunda geçmişte bırakabilirim.
- ___ Kontrol edilemeyen nedenlerden dolayı işler ters gittiğinde, onlar hakkında olumsuz düşüncelere takılıp kalırım.

- ___ Hayatımdaki kötü durumlara zamanla daha anlayışlı olabilirim.
- ___ Hayatımdaki kontrol edilemeyen durumlar yüzünden hayal kırıklığına uğrarsam, onlar hakkında olumsuz düşünmeyi sürdürürüm.
- ___ Hayatımdaki kötü durumlarla eninde sonunda barışıyorum.
- ___ Kimsenin hatası olmayan olumsuz durumları kabullenmek benim için gerçekten çok zordur.
- ___ Kimsenin kontrolünde olmayan kötü durumlarla ilgili olumsuz düşüncelerimden, eninde sonunda kurtulurum.

Ruminasyon Ölçeği

İnsanlar kötü bir deneyim yaşadıklarında bir sürü farklı şey yapar ya da düşünürler. Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyup, son iki hafta içinde, belirtilenleri ne kadar sıklıkta yaptığınızı işaretleyin. Lütfen, ne yapmanız gerektiğini değil, gerçekte ne yaptığınızı belirtin.

1 = Hiçbir Zaman, 2 = Bazen, 3 = Çoğunlukla, 4 = Her Zaman

- ___ "Bunu hak etmek için ne yaptım" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ Son zamanlarda yaşadığınız olayları analiz edip "Kendimi niye böyle üzgün hissediyorum" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ "Neden hep bu şekilde bir tepki gösteriyorum?" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ Bir köşeye çekilip "neden bu şekilde hissediyorum" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz? 5. ___ Ne kadar sık, düşüncelerinizi yazıp, çözümlenmeye ve anlamaya çalışıyorsunuz?
- ___ Son zamanlarda yaşadığınız bir olay hakkında "keşke daha iyi sonuçlansaydı" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ "Niye benim problemlerim var da, diğer insanların yok" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ "Neden olayları daha iyi idare edemiyorum" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ Kişilik özelliklerinizi analiz edip, "Kendimi niye böyle üzgün hissediyorum" diye ne kadar sık düşünüyorsunuz?
- ___ Ne kadar sık, tek başına bir yere gidip duygularınızı anlamaya çalışıyorsunuz?

ÖZ-ANLAYIŞ ÖLÇEĞİ

Zorluklar karşısında kendime genel olarak nasıl davranıyorum?	Hemen Hemen	Nadiren	Arasıra	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
Yanıtlamadan önce her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. Her bir maddenin sağında takip eden ölçeği kullanarak, belirtilen durumda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi belirtiniz.					
1. Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
2. İşler benim için kötü gittiğinde zorlukların yaşamın bir parçası olduğunu ve herkesin bu zorlukları yaşadığını görebilirim.	1	2	3	4	5

3. Yetersizliklerimi düşünmek kendimi daha yalnız ve dünyadan kopuk hissetmeme neden olur.	1	2	3	4	5
4. Duygusal olarak acı yaşadığım durumlarda kendime sevgiyle yaklaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik hisleriyle tükenirim.	1	2	3	4	5
6. Kötü hissettiğimde, dünyada benim gibi kötü hisseden pek çok kişi olduğunu kendi kendime hatırlatırım.	1	2	3	4	5
7. Zor zamanlar geçirdiğimde kendime daha katı (acımasız) olma eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
8. Herhangi bir şey beni üzdüğünde hislerimi dengede tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Kendimi bir şekilde yetersiz hissettiğimde kendi kendime birçok insanın aynı şekilde kendi hakkında yetersizlik duyguları yaşadığını hatırlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10. Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım.	1	2	3	4	5
11. Çok sıkıntılıysam, kendime ihtiyacım olan ilgi ve şefkati gösteririm.	1	2	3	4	5
12. Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
13. Acı veren bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
14. Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
15. Sevmediğim yanlarımı gördüğümde kendi kendimi üzerim.	1	2	3	4	5
16. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Ben mücadele halindeyken diğer herkesin işlerinin benimkinden kolay gittiğini hissetme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
18. Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir.	1	2	3	4	5
19. Bir şey beni üzdüğünde, duygusal olarak bunu abartırım.	1	2	3	4	5
20. Acı çektiğim durumlarda kendime karşı bir parça daha soğukkanlı olabilirim.	1	2	3	4	5
21. Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüymüdü.	1	2	3	4	5
22. Acı veren bir şey olduğunda, olayı büyütme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
23. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, başarısızlığın yalnız benim başıma geldiği duygusunu hissetme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

Ortaöğretim Kademesindeki Öğrencilerin Youtube'dan Matematik Ders Videosu İzlemeye Yönelik Görüşleri

Cansu KESKİN¹

Mehmet Ertürk GEÇİCİ²

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemeye yönelik görüşlerini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu amaçla, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet lisesinde 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 seçilmiştir. Örneklem, amaçlı örneklem metoduyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form matematik eğitimi alanındaki uzmanların görüşleri alınarak son halini almıştır. Görüşme formu için toplam 7 soru hazırlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. 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. Araştırmada öğrencilerin günlük ve haftalık periyotlarla sık sık Youtube'dan matematik ders videosu izlediği görülmüştür. Öğrencilerin konu ve soru eksikliklerini gidermek, konu tekrarı yapmak, sınavlara hazırlanmak ve kendilerini matematikte geliştirmek amacıyla Youtube'dan matematik ders videosu izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Videolar sayesinde matematik başarılarının arttığını söyleyen öğrenciler, matematiğin zor bir ders olmadığını ve matematiğe karşı ön yargılarının ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Youtube, matematik, matematik ders videosu, ortaöğretim, sosyal medya

Giriş

Son dönemlerde teknolojik alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik aletlerin son dönemlerde kullanımının çok artması ve yeni neslin bunlarla sürekli iç içe olması eğitim içeriklerinin de gidişatını değiştirmiştir (Demirtaş Toloman ve Köse, 2023). Türkiye'de bu doğrultuda yapılan çalışmaların başında "Fırsatları Artırma ve Teknoloji İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi" gelmektedir. FATİH projesi ile sınıflara akıllı tahtalar kurulmuş, öğretmen ve öğrencilere tabletler dağıtılmıştır. Teknoloji, sınıf ortamlarına entegre edilmiştir. FATİH projesi kapsamında hayata geçirilen "Eğitim Bilişim Ağı (EBA)" da konu anlatım videoları, belgeseller, eğitsel videolar, çalışma kâğıtları gibi birçok kaynak bulunmaktadır (Köse, 2018). EBA'nın kullanım amaçlarından biri "Her an her yerden, zaman ve araçlardan bağımsız olarak hizmet sunabilmek" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022) olarak belirtilmiştir. Ancak EBA'ya yönelik yapılan araştırmalarda, EBA'nın öğrenciler için içerik olarak yetersiz olduğu ve öğrencilerin EBA'yı çok tercih etmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Ateş vd., 2015; Dilekçi, 2021; İskender, 2016; Köse, 2018).

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, cansukanatoglu07@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6133-8922

² Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, megecici@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5250-1419

Günümüzde bilgiye ulaşmak için sık sık kullanılan mecralardan biri de sosyal medyadır (Egüz ve Kesten, 2018; Öztürk ve Talas, 2015). Günümüzde sosyal medyada ihtiyaçlarımıza yönelik her türden paylaşıma erişebilmek mümkündür. Sosyal medyanın bilinen bazı zararları olmasına rağmen doğru kullanıldığında etkili bir öğrenme ortamı oluşturabileceği düşünülmektedir. Her yaş grubuna ve düzeye göre içerik bulunan sosyal medyada, işbirliği ve esnek öğrenme imkânları, zaman tasarrufu, kolay ve ücretsiz ulaşım gibi özellikleri bulunur. Bu gibi özellikler sosyal medya uygulamalarının eğitim ve öğretim için giderek daha fazla kullanılmasını sağlamıştır (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). Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Snapchat, Youtube gibi birçok uygulamadan oluşan sosyal medya, bu uygulamaların sağladığı kolaylıklar sayesinde eğitim ortamlarında da sık kullanılır hale gelmiştir (Eryılmaz, 2017). 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.

Sosyal medya aracı olarak Youtube bir video depolama alanıdır. Youtube'un ara yüzü oldukça basit ve anlaşılırdır. Youtube'a abone olunduğu takdirde, ana sayfada kişiye özel videolar, "öneriler" adı altında kullanıcıya sunulmaktadır. Kullanıcının abone olduğu kanalların videoları da ana sayfada yer almaktadır. Ayrıca Youtube ara yüzünde bulunan "beğenilen videolar", "daha sonra izle", "geçmiş" ve "Trendler" gibi sekmeler sayesinde kullanıcılar, istedikleri videolara kolaylıkla erişebilmektedir. Bu özellikleri ile Youtube, kullanıcıların dikkatini çekerek kullanım sıklığını giderek artırmaktadır. Bu platformda çeşitli konular 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 kullanabilmektedirler (Arklan ve Kartal, 2018). Youtube'un eğitim amaçlı kullanımı da oldukça yaygındır. Duffy'e (2012) 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, 2012). 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. Ayrıca konuların öğrencilerin anlama düzeyine göre soyut kalması da öğrencilerin matematik başarılarını etkileyebilir. 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. Eğitimcilerin farklı tarzlarda hazırladığı bu ders videoları öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Seçme ve Çoşkun, 2024). Youtube'da matematik ders videoları içeren kanallarda, matematik konu anlatımı, soru çözümleri, sınav öncesi Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı sınav senaryolarına göre konu tekrarları, canlı yayınlar, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin yaptığı sınavlarda çıkan soruların çözümleri yapılmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı bu öğrenme ortamının farkına varmıştır. Bu farkındalığın sonucunda ise öğrenciler bu kanallardan ihtiyaçlarına göre kendilerine uygun videoları bulup izleyebilir duruma gelmişlerdir.

Bilimsel gelişmelerin sık yaşandığı bu dönemde matematik bilimi birçok alanda ihtiyaç duyulan ve kullanılan bir bilimdir. Matematiğin bu kadar önemli olmasına rağmen Türkiye'deki matematik başarıları oldukça düşüktür. Başarıyı artırmak için matematik öğretiminde düzeltilmesi gereken bazı

durumların olduğu görülmektedir. MEB'in bu amaç doğrultusunda yaptığı en önemli değişikliklerden bir tanesi matematik öğretim programında yer verdikleri bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma vurgusu olduğu düşünülmektedir (MEB, 2018). Köysüren ve Üzel'in (2018) 6. sınıflarla yaptığı çalışmaya göre teknoloji kullanımı, öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve öz yeterliğini artırmakta ve matematik derslerini daha eğlenceli hale getirerek konuları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Çünkü teknoloji kullanımı ile öğrenciler soyut matematiksel ilişkileri somutlaştırabilecek ve bu sayede anlamlı matematiksel öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler (Çakıroğlu ve Baki, 2006). Öğrencilerin matematik öğrenmek için son zamanlarda sık başvurdukları teknolojik ortamlardan bir tanesinin Youtube platformu olduğu görülmüştür. Eğitim-öğretimde video kullanımı, öğrenciler tarafından anlamlı zihinsel etkinlikler oluşturulmasına fayda sağlamaktadır (Pekdağ, 2010). Srinivasacharlu'ya (2020) göre; eğitim camiası için Youtube'un eğitim ortamlarında kullanılmasının avantajları kısaca şu şekildedir: Youtube bir sosyal öğrenme platformu olarak öğretmen, öğrenci vs. görüş ve fikirlerini beyan edebileceği, herkesin söz sahibi olduğu bir platformdur. Youtube'da belirli bir konuya kolayca ulaşılabilir ve ulaşılan içerik başkalarıyla kolayca paylaşılabilir. İnternet imkânı olan her yerde ve her zaman da izleme imkânı vardır, akıllı telefon veya tabletler ile kolayca erişilebilir, bu sayede zamandan tasarruf edilebilir. Öğrenme esnasında hem görsel hem de işitsel öğeleri birlikte kullanılması öğrenenin dikkatini üst seviyede tutar ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Youtube'un bu özellikleri de yavaş öğrenen bireyler için çok değerlidir. Youtube'da birey çalıştığı konuyu tam olarak kavrayana kadar videoyu durdurup not olabilir, tekrar oynatabilir. Bu sayede karmaşık gelen kavramlar ve konular daha anlaşılır duruma getirilebilir.

Sağbaşı (2022), çalışmasında ilkökul kademesindeki öğrencilerin Youtube'u eğitim amaçlı kullanma durumlarını araştırmış ve küçük yaş grubundaki öğrencilerde eğitsel kullanımın daha düşük olduğunu belirlemiştir. Kanat'a (2022) göre, ortaokul kademesindeki öğrenciler Youtube'u, eksik oldukları konuları öğrenmek, ders tekrarı yapmak ve yeni şeyler öğrenmek için kullanmaktadırlar. 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 matematik dersi için yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin matematik konularını öğrenmede sınıf ortamına göre daha rahat bir öğrenme ortamı oluşturması, konu ve soru eksiklerini giderme ve dersleri istedikleri zaman izleme fırsatı sağlaması, zaman ve ortam açısından esnek olması, farklı bakış açılarının yer alması gibi sebeplerden dolayı Youtube platformundan yararlandıkları belirlenmiştir (Seçme ve Çoşkun, 2024).

Araştırmanın Amacı

Alanyazında Youtube platformu üzerine matematik dersi ile ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, öğrencilerin matematik konularını öğrenmek için YouTube platformuna yönelme sıklıklarını, 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

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir nitel araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, durum ve düşüncelerin doğal ortamda gerçekçi ve eksiksiz bir biçimde gerçekleştirildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın farklı desenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının temelinde, “nasıl” ve “niçin” soruları yer alır. Durum çalışmaları araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da örneklem sayısının sınırlı olması ve öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemeye yönelik görüşleri derinlemesine incelendiği için durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

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 kullanmaktadırlar. Örneklem amaçlı örneklem methodology ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen bir veri toplama aracı olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı 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.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizinde araştırmacının amacı, araştırma sorusu doğrultusunda verilerin içeriğini tümevarımsal ve karşılaştırmalı olarak analiz etmektir (Merriam, 2009). 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.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Nitel olan bu çalışmada, geçerlik ve güvenirlik için bazı adımlar atılmıştır. Öncelikle detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce 2 kişi ile pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda uzman görüşüyle veri toplama aracında düzenlemeler yapılmış ve son haline karar verilmiştir. Ayrıca veri analizi araştırmacıların iş birliği ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Bulgular kısmında her soru için belirlenen kategorilere göre tablolar oluşturulmuştur. Her tablonun açıklaması detaylı olarak yapılmıştır. Ayrıca açıklamaların altında, öğrencilerden gelen cevaplara da doğrudan yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 16 öğrencinin görüşme sorularından her bir soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Her soru için farklı kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, her soru için tablolarda ayrı ayrı gösterilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere ilk olarak "*Hangi sıklıkla Youtube'dan matematik ders videoları izliyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre toplam 5 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Video İzleme Sıklıkları

Sınıf	1-2 günde bir	2-3 günde bir	3-4 günde bir	4-5 günde bir	Haftada bir
9. sınıflar	Ö3	Ö1,Ö2	Ö4		
10. sınıflar		Ö8	Ö5,Ö7		Ö6
11. sınıflar	Ö9	Ö11	Ö12	Ö11	
12. sınıflar	Ö13	Ö16	Ö15		Ö14

Tablo 1'e göre, 3 kişi 1-2 günde bir, 5 kişi 2-3 günde bir, 5 kişi 3-4 günde bir, 1 kişi 4-5 günde bir ve 2 kişi haftada bir cevabını vermiştir. Öğrencilerin tamamının haftada en az 1 gün matematik videosu izledikleri, 3 kişinin de neredeyse haftanın her günü matematik videosu izlediği görülmüştür. Bazı öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö4: "*Haftada 3 defa, matematik derslerinin olduğu gün izliyorum. Konu tekrarı amaçlı.*"

Ö5: "*Sınav haftaları izliyorum. Bazen de anlamadığım konu olunca izliyorum. Haftada maksimum 2 gün izliyorum. Yani 3-4 günde bir izliyorumdur.*"

Ö8: "*Genelde okul çıkışı geceleri dinliyorum. Matematik dersi hangi günse o gün izliyorum.*"

Ö16: "*2-3 günde bir.*"

Ö12: "*Haftada 1-2 gün izliyorum genelde.*"

9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik ders videosu izleme sıklıklarının, okuldaki dersleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. 9. ve 10. sınıf öğrencileri genelde, okulda matematik dersi işledikleri günlerde,

Youtube'dan matematik ders videosu izlemeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ancak 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplar, okuldaki matematik dersleriyle ilişkilendirilememiştir. Öğrenciler bu soruya, okuldaki matematik derslerine değinmeden kısa cevaplar vermişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilere ikinci soru olarak “Haftalık ortalama ne kadar süre Youtube'dan matematik ders videoları izliyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre 5 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Haftalık Video İzleme Süresi

Sınıf	1-2 saat	2-3 saat	3-4 saat	4-5 saat	5 -7 saat
9. sınıflar		Ö4	Ö1,Ö2		Ö3
10. sınıflar			Ö5,Ö6	Ö7,Ö8	
11. sınıflar	Ö10	Ö12	Ö11		Ö9
12. sınıflar		Ö16			Ö13,Ö14,Ö15

Tablo 2’ye göre 12. sınıf öğrencilerinin Youtube'dan matematik ders videosu izleme süreleri diğer sınıf kademelerine göre daha yüksektir. Youtube'dan matematik ders videosu izleme süreleri bakımından 12. sınıfları sırasıyla 10. sınıflar, 11. sınıflar ve 9. sınıflar takip etmektedir. Bazı öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Ö6: “Haftalık ortalama... bir matematik videosu zaten 35-40 dk sürüyor zaten. Durdur not al derken 1-2 saat vakit alıyor bir video. Haftalık ortalama 3-4 saat sürüyordur.”

Ö12: “2-3 saat anca izliyorumdur. İzlediğim günlerde 1 ya da 2 video izlerim.”

Ö13: “Günde iki video dinlesem, bir saatlik oluyor genelde. İki tane izlesem 2 saat oluyor. 6 falan oluyor yaklaşık.”

Ö15: “Günde 2 saat falan izliyorum, haftada 6 saat yaklaşık.”

Öğrencilerin 2. soruya verdikleri cevaplara göre, Youtube'dan matematik ders videosu izledikleri günlerde genelde 1 ya da 2 video izledikleri ve bir günde video izleme sürelerinin yaklaşık 2 saat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genelinin haftalık video izleme sürelerini “Haftada ... gün video izliyorum, izlediğim günlerde yaklaşık ...saat (video) izliyorum.” hesabıyla bulmaları ise dikkat çeken noktalardan bir tanesi olmuştur. Bazıları ise bu hesap olmadan direkt kaç saat izlediğini net bir şekilde söylemiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere üçüncü soru olarak “Neden Youtube'dan matematik ders videoları izleme gereği duyuyorsun? Açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre 10 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin video izleme nedenleri

Video İzleme Nedenleri	9. sınıflar	10. sınıflar	11. sınıflar	12. sınıflar
Konu Eksiğini Kapatmak	Ö2	Ö5,Ö6	Ö9,Ö10	Ö13,Ö15,Ö16
Soru Eksiğini Kapatmak	Ö1,Ö3	Ö6,Ö7	Ö9,Ö10	Ö15,Ö16
Farklı Soru Tarzı Öğrenmek	Ö1	Ö6		
Konu Tekrarı Yapmak	Ö2	Ö8	Ö11	Ö14
Konuyu Unutmamak ve Pekiştirmek	Ö2,Ö3	Ö6,Ö7	Ö9,Ö10	Ö16
Kendini Geliştirmek	Ö3		Ö12	Ö13,Ö14
Derse Katılımı Artırma	Ö1,Ö3	Ö7		
Netleri Yükseltme			Ö11	Ö13,Ö16

Tablo 3 incelendiğinde neredeyse tüm öğrencilerin matematik konularına vurgu yaptığı görülmüştür. 8 öğrenci konu eksikliğini kapatmak için, 4 öğrenci konu tekrarı için, 7 öğrenci ise konuları pekiştirmek ve unutmamak için izliyorum cevabını vermiştir. Matematik konularını daha iyi öğrenmek ve unutmamak, öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemelerinin asıl nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö2'nin yanıtı aşağıdaki gibidir:

Ö2: *“Derste anlıyorum mesela ama evde tekrar etmek için izliyorum. Konuyu tekrar etmek için, konuyu unutmamak için. Aslında bir ders çalışma yöntemi.*

Öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemelerinin öne çıkan bir diğer nedeni ise matematikteki soru eksikliğini kapatmak istemeleridir. 9. sınıflardan 2, 10. sınıflardan 2, 11. sınıflardan 2 ve 12. sınıflardan 2 olmak üzere toplam 8 kişi, soru eksikliğini kapatmak için de matematik ders videosu izlediklerini belirtmiştir. Ö9 ve Ö10'un bu durumla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö9: *“Ayrıca soru çözmeye yardımcı oluyor. Yapamadığım soruları her zaman öğretmene soruyorum, ulaşması zor. Ama burada konu anlatımı videolarından sonra soru çözümleri var. Ulaşması daha kolay yani.”*

Ö10: *“Bazen test çözerken zorlandıklarım oluyor, onlar hakkında izliyorum. Soru çözümleri videolarından nasıl çözüldüğüne bakıyorum mesela.”*

Bir diğer öne çıkan kategori ise “Sınavlara Hazırlık” kategorisidir. Toplam 5 kişi bu kategoriye girebilecek cevaplar vermiştir. Bu cevapları veren 4 öğrencinin 11 ve 12. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin bahsettiği sınav genelde, Yükseköğretime Geçiş Sınavı olmuştur. Bazı öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö14: *“Sınav hazırlık için izliyorum. YKS, üniversite sınavına hazırlık için. Okuldaki yazılılar için de izliyorum. YKS için sadece TYT konuları izliyorum. Tekrar amaçlı.”*

Ö15: *“Eksiklerim olduğu için izliyorum. Sınavlara yardımcı oluyor.”*

Ö13: *“9. sınıf konuları olmadığı için, temelimi güçlendirmek için izliyorum. Daha iyi oluyor. Temel matematik izliyorum. YKS için izliyorum. Tekrar için iyi oluyor. 9. sınıfta canlı derslere katılmadığım için eksik kaldı konularım.”*

“Kendini Geliştirmek” kategorisi de öğrencilerin zaman zaman dile getirdikleri kategorilerden bir tanesidir. Toplam 4 kişi bu kategoriye girebilecek cevaplar vermiştir. Ö3 ve Ö12'nin düşünceleri şu şekildedir.

Ö3: *“Matematikte kendimi geliştirmek için, matematiği daha iyi yapabilmek için. Soruları daha iyi yapabilmek için, derse daha iyi katılmak için izliyorum. Tekrar amaçlı, konuyu unutmamak amacıyla izliyorum.”*

Ö12: *“Temelimi güçlendirmek için, matematiğimi düzeltmek için izliyorum. Pandemi yüzünden temelim zayıf baya aslında. Okulda da eski konular işlenmiyor hep yeni konular işleniyor. Bende eski konular için çok izliyorum. Bir de bu eski konular TYT'de çıkan konular. Denemelerde de çok çıkıyor. O açıdan her türlü iyi oluyor. Okuldaki matematik dersinde de faydalı oluyor.”*

Genel olarak öğrencilerin verdiği cevapların bu kategorilerde yoğunlaştığı görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin 3. soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, diğer kademelerin verdikleri cevaplara göre daha çeşitli olduğu ve çok fazla alana vurgu yaptıkları görülmüştür. Örneğin 9. sınıf öğrencisi

olan Ö4 “Fizik ve kimya gibi dersleri de yapabilmek için” Youtube’den matematik ders videosu izlediğini söylemiştir. Diğer 9. sınıf öğrencilerinden Ö1 ve Ö3 ise video izleme nedenlerinden bir tanesinin okuldaki derse katılımlarının artması olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategorinin diğer kademeler tarafından hiç dile getirilmemiş olması ise göze çarpmaktadır. Son olarak “Netlerim Yükselsin” kategorisi ise 9. ve 10. sınıflar tarafından hiç gündeme getirilmemiş, 11 ve 12. sınıflardan 3 kişi ise bu kategoriye değinmiştir. 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin, Youtube’den matematik ders videosu izleme nedenleri arasındaki benzerlikler göze çarpmaktadır. 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin daha çok okula yardımcı olsun diye video izledikleri ancak 11 ve 12. Sınıf öğrencilerin ise daha çok üniversite sınavına hazırlık olsun diye video izledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilere dördüncü soru olarak “Hangi tarz video çeken Youtube kanallarını izlemeyi tercih ediyorsun? (Konu anlatımı, soru çözümü, genel tekrar, yazılıya hazırlık vs.) Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre 5 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin İzlediği Video Tazrları

Video Tazrları	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Konu Anlatım	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4	Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö13,Ö14,Ö15,Ö16
Soru Çözüm	Ö1,Ö4	Ö5,Ö6,Ö7	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö13,Ö14,Ö15,Ö16
Genel Tekrar	Ö1,Ö2,Ö4	Ö5	Ö9,Ö10	Ö13,Ö14,Ö16
Yazılıya Hazırlık	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4	Ö5,Ö7,Ö8	Ö9,Ö10	Ö13,Ö16
Kamp Videoları				Ö15

Tablo 4’e göre tüm 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin tamamının, Youtube’den matematik ile ilgili konu anlatım videoları izledikleri görülmüştür. Toplam 13 kişinin ise soru çözüm videoları izledikleri görülmüştür. 11 ve 12. sınıfların tamamı, soru çözüm videoları izlemeyi tercih etmektedirler. Sadece 12. sınıf öğrencisi olan Ö15 kamp videosu izlediğini söylemiştir. Ö15’in cevabı şöyledir:

Ö15: “Üniversite sınavı için kamp videolarını izliyorum. TYT için hepsini izliyorum. Konu anlatımı, soru çözümü, genel tekrar. Kamp videolarında hepsi var zaten.”

3 tane 9. sınıf, 3 tane 10. sınıf, 2 tane 11. sınıf ve 2 tane 12. sınıf toplamda 10 tane öğrenci yazılıdan önce yazılıya hazırlık videoları izlediğini söylemiştir. Youtube’den matematik ders videolarını okula yardımcı olması amacıyla 9 ve 10. sınıfların, 11 ve 12. sınıflardan daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

Ö8: “Bir de sınav haftası, yazılıya hazırlık için dinliyorum. Aklım karışmıyor sınavda, örnek sorulara bakınca videolardan.”

Ö7: “Yazılıya hazırlık için de izliyorum. Yazılıdan önce tekrar için çok iyi oluyor.”

3 tane 9. sınıf, 1 tane 10. sınıf, 2 tane 11. sınıf ve 3 tane 12. sınıf toplamda 9 tane öğrenci genel tekrar videoları izlediğini söylemiştir. Genel tekrar videolarını daha çok 11 ve 12. sınıf öğrencileri tercih etmiştir. Bu konu ile ilgili,

Ö16: “Sınav öğrencisiyim, 12. sınıfım. Aslında her tarz izliyorum TYT için. Genel tekrar amaçlı. Çıkış soru videoları da, yazılıya hazırlık için de.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere beşinci soru olarak “Daha çok hangi matematik konuları için Youtube’den yararlanıyorsun? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre 12 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Videoda İzledikleri Konular

Konular	9. sınıflar	10. sınıflar	11. sınıflar	12. sınıflar
Üslü Sayılar			Ö9	Ö13
Köklü Sayılar	Ö1		Ö9,Ö10	Ö13
Denklemler ve Eşitsizlikler	Ö4			Ö13
Üçgenler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4	Ö5		
Çokgenler - Dörtgenler		Ö8		
Fonksiyonlar		Ö5	Ö10	Ö16
Oran-orantı			Ö11	
Çarpanlara Ayırma		Ö6	Ö9	
Polinomlar		Ö5,Ö6,Ö7,Ö8		
Problemler			Ö9,Ö11	Ö13
Ebob-Ekok				Ö13
Türev				Ö16

Tablo 5’te belirtilenlere göre, 9. sınıf öğrencilerinin tamamı üçgenler konusu ile ilgili video izlediklerini belirtmiştir. 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin izledikleri konuların, kendi sınıf kademelerinde işlenen konular olması dikkat çekmektedir. Kendi konuları dışında herhangi başka bir konuya değinmemişlerdir. Öte yandan 11. ve 12. sınıf öğrencilerden gelen cevapların daha çeşitli olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler, hem okulda işledikleri konulara, hem de üniversite sınavının temel matematik kısmında çıkan konulara değinmişlerdir. Bazı öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

Ö9: “Problemler, üslü, köklü, çarpanlara ayırma. Yapamadığım, kendimi geliştirmek için izlediğim konular. Bunlar hem okul için, hem de kendimi geliştirmek için izlediğim konular.”

Ö11: “Yüzdelik, oran orantı, problemler. Bu konular TYT’de daha çok çıktığı için. Yapabileceğime inandığım konuları daha çok izliyorum aslında.”

Araştırma kapsamında öğrencilere altıncı soru olarak “Youtube’den matematik ders videosu izlemenin senin için faydaları neler?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre 8 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Video İzlemelerinin Öğrencilere Olan Faydaları

Faydalar	9. Sınıflar	10. Sınıflar	11. Sınıflar	12. Sınıflar
Konu Eksiği	Ö1,Ö2	Ö5,Ö6,Ö7	Ö9,Ö10,Ö11	Ö12,Ö14,Ö16
Kapatma/Konu Pekiştirme				
Farklı Sorular				
Görme/Farklı Bakış Açısı	Ö1	Ö8	Ö12	Ö14,Ö15
Geliştirme				
Pratik Yol Öğrenme	Ö1			Ö12
Soru Çözebilme	Ö1,Ö2,Ö3	Ö6	Ö9,Ö11	
Konu Tekrarı/Konuları	Ö2,Ö3	Ö5,Ö7,Ö8	Ö12	Ö16
Unutmayı Engelleme				

Sınavdan Yüksek NotAlma/ Netlerin Yükselmesi	Ö1,Ö2,Ö3	Ö5,Ö7,Ö8	Ö9,Ö10,Ö11	Ö13,Ö14,Ö15
Kendini Matematikte Geliştirme	Ö1,Ö3	Ö6,Ö8	Ö9,Ö12	Ö14
Derse Hazırlık/Derse Katılım	Ö2	Ö8	Ö11,Ö12	Ö14

Tablo 6’da görüldüğü üzere Youtube’den matematik ders videosu izlemenin, en çok dile getirilen faydası öğrencilerin sınav başarılarına olan katkısıdır. 9 ve 10. sınıflar video izlemenin, okul sınavlarına olan faydasından bahsederken, 11 ve 12. sınıflar yaptıkları deneme sınavlarından ve artan netlerinden daha çok bahsetmiştir. Bazı katılımcıların yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: “Yazılıda Youtube videolarındaki sorulara benzer çıkıyor, bir de yazılıda bana çok yarar sağlıyor. Yazılıdan önce çok aklımda kalıyor. Yazılıdan yüksek almama yardımcı oluyor.”

Ö8: “Faydaları oldu tabii ki. Sınavlarda bana çok yardımcı oldu. Ders esnasında daha iyi oluyor. Kendimi geliştirmiş oluyorum. Derslere daha adapte oluyorum. Yazılıdan yüksek almam için de çok yardımcı oluyor.”

Ö13: “TYT için izliyorum. Bir soru bir sorudur. Önceden hiç yapamıyordum. Şimdi 4-5 tane net yapabiliyorum.”

11 öğrenci Youtube’den matematik ders videosu izlemenin, konu eksikliklerini gidermeye yardımcı olduğunu ve kendilerini matematikte geliştirdiklerini belirtmiştir. 7 öğrenci ise, video izleyerek ders tekrarı yaptıklarını ve bu sayede de matematik konularını unutmadıkları ifade etmişlerdir. Ö1 ve Ö12’nin Youtube’den matematik ders videoları sayesinde ders katılımlarının arttığına dair görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Dersten bir gün önce o işleyeceğimiz konu ile ilgili video izleyince gerçekten faydasını görüyorum. O matematik dersi daha keyifli eğlenceli geçiyor.”

Ö12: “Derste daha iyi anlıyorum eskisine göre. Daha çok derse katılıyorum.”

6 öğrenci video izlemenin, matematikte soru çözmelerine faydası olduğunu belirtmiştir. 5 öğrenci videolar sayesinde farklı soru tarzları ve farklı çözüm yolları öğrendiklerini, farklı bakış açısı geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. 2 öğrenci ise videolar sayesinde pratik yollar öğrendiğini dile getirmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yedinci soru olarak “Youtube’den matematik ders videosu izlemen ile matematik dersine yönelik düşüncelerinde nasıl değişimler oldu? (Olumlu ya da olumsuz) Açıklar mısın?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre 7 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Video İzlemeleri İle Matematiğe Karşı Düşüncelerindeki Değişiklikler

Düşüncedeki Değişiklikler	9. Sınıflar	10. Sınıflar	11. Sınıflar	12. Sınıflar
Matematiğe Karşı Ön Yargım Ortadan Kalktı	Ö1, Ö3	Ö8	Ö11,Ö12	Ö13,Ö14
Matematiği Artık Seviyorum	Ö3	Ö8	Ö10	
Matematiği Eğlenceli Bulmaya Başladım	Ö1			
Özgüvenim Yükseldi	Ö3		Ö12	
Matematiğin Zor Olmadığını Düşünmeye Başladım	Ö3	Ö8		Ö13
Olumlu Değişiklik Oldu	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4	Ö5,Ö7,Ö8	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö13,Ö14
Değişiklik Olmadı		Ö6		Ö15, Ö16

Tablo 7'ye göre, 3 öğrenci dışındaki bütün öğrencilerin, Youtube'dan matematik ders videosu izlemeleri ile matematik dersine yönelik düşüncelerinde olumlu değişiklikler meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu olumlu değişikliklerin başında matematiğe karşı ön yargılarının ortadan kalkması gelmektedir. 7 öğrenci "matematiğe karşı ön yargım ortadan kalktı" demiştir. 3 kişi "Matematiğin zor olmadığını düşünmeye başladım" diyerek "ön yargılarım ortadan kalktı" cümlesini destekler nitelikte konuşmuştur. "Matematiği artık seviyorum" diyen 3 kişi ise eskiden matematiklerinin kötü olduğundan, matematikte zorlandıklarından bahsetmiştir. Diğer taraftan matematiği yapabildiğimi görünce "özgüvenim yükseldi" diyen 3 kişi olmuştur. Bazı katılımcıların yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: "Önceden daha karamsardım. Yapamam, edemem gibi. Soru gelince karşıma korkuyordum. İyi hissediyorum."

Ö8: "Matematiğe karşı ön yargımı yıktım. Daha olumlu bakmaya başladım. Matematik videosu izleye izleye anlamaya başladım, soru çözebilmeye başladım. Anladıkça, yapabildikçe de matematiği sevmeye başladım."

Ö10: "Düşüncelerim olumlu yönde değişti. Matematiği yapamıyordum diye sevmiyordum. Şimdi seviyorum."

Ö6 ve Ö15 ve Ö16 video izlemenin matematik dersine yönelik düşüncelerini değiştirmediklerini dile getirmiştir. Bu öğrenciler video izlediği halde, matematik başarılarının artmadığını dile getirerek, "Video izlemenin pek faydası olmadı" diyen öğrencilerdi. Bu öğrencilerden Ö6 ve Ö16'nın görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö6: "Matematikte hala çok zorlanıyorum. Fikrim pek değişmedi."

Ö16: "Çalışıp çalışıp netlerin artmaması da kötü bir şey aslında. Ben o kadar çalıştım, videosunu izledim, testini çözdüm. Netler artmadı."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin matematik dersi için Youtube' u aktif olarak kullandıkları görülmüştür. Dersi bireysel olarak tekrar

etmek ve pekiştirmek isteyen öğrenciler yer ve zamandan bağımsız olarak tablet veya bilgisayar aracılığıyla istediği ortamda eğitim materyallerine ulaşarak ders takibi yapabilmektedirler. 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. Çünkü yapılan görüşmelerde 12. sınıf öğrencileri, sıklıkla üniversite sınavına vurgu yapmıştır. Video izleme amaçlarını, netlerini arttırmak, konu ve soru eksikliklerini kapatmak olarak vurgulamışlardır. Video izlemeleri sayesinde ise netlerinin arttığını, sınava hazırlıklarının daha kolay geçtiğini söylemişlerdir. 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. Seçme ve Çoşkun'un (2024) araştırmasına göre öğrencilerin matematik konularını öğrenmelerinde Youtube platformundan faydalanmalarının, öğrencilerin matematik konularını öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler ise diğer derse kadar eksikliklerini kapatıp, derse hazırlıklı gitmek istediği için video izlediğini söylemiştir. 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin amacının daha çok okul başarılarını artırmak olduğu düşünülmektedir. Görüşme sorularına verdikleri cevaplar genellikle okulla ilişkili cevaplar olmuştur. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bir öğrencinin, ders içeriğiyle ilişkili olarak bilişsel farkındalığının yüksek olduğu, eksik olduğu konuları zamanında telafi ettiği bilinmektedir (Demirtaş Tolaman ve Köse, 2023). Öğrencilerin okul başarılarını ön planda tutmalarının bu durumla ilgili olduğu düşünülmektedir.

9. sınıf öğrencilerinin görüşme sorularına daha çeşitli cevaplar vermesi dikkat çekmiştir. 11 ve 12. sınıfların odağında üniversite sınavının olması, ancak 9. sınıflarda üniversite sınavı düşüncesinin henüz olmaması, 9. sınıfları daha farklı sebeplere yönlendirmiştir. Okul başarısının ve derse katılımın yüksek olması, 9. sınıf öğrencileri için diğer kademelere göre daha önemli olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerinin Youtube'dan matematik ders videosu izleme amaçlarında, 9. ve 12. sınıf öğrencilerinininki kadar keskin sınırlar bulunmamaktadır. Hem üniversite sınavındaki hem de okul sınavlarındaki başarılarını artırmak istediklerini belirten öğrenciler vardır. Temel matematik konularını izleyerek üniversite sınavına hazırlanacaklarını belirten öğrencilerin yanı sıra 11. sınıf konularını izleyerek okula hazırlık yaptığını belirten öğrenciler olmuştur. 11. sınıf öğrencilerinden, 12. sınıfa hazırlık yapmak için şimdiden temelini güçlendirmek istediklerini belirten öğrencilerin olması dikkat çekmiştir. Özellikle burada pandemiden kaynaklı eksikliklerim var, 9. sınıf temel matematik konularım çok eksik diyen 11. sınıf öğrencileri, 12. sınıfta çok zorlanmamak için şimdiden eksikliklerimi gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin matematik dersi için Youtube'u en çok konu ve soru eksikliklerini gidermek için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hepsi, görüşme sorularına verdikleri cevaplarda matematik konularına vurgu yapmıştır. Konu eksikliklerini gidermek, konu tekrarı yapmak, konuları unutmamak ve pekiştirmek öğrencilerin en genel amaçları arasında yer almıştır. Youtube'dan hangi tarz matematik videoları izliyorsun sorusuna da tüm öğrenciler konu anlatımı cevabını vermiştir. Konu anlatım videolarını, soru çözüm videoları takip etmiştir. Öğrenciler genelde, matematikte soru eksikliğinin olduğunu, soru çözerken zorlandıklarını, bu sebeple soru çözüm videoları izlediklerini dile getirmişlerdir. Youtube'daki soru çözüm videoları sayesinde farklı soru tarzları gördüklerini, bu durumun onlara farklı bakış açıları kazandırmada etkili olduğunu söyleyen öğrenciler olmuştur. Matematik sorularının çözümünde çoğu zaman tek bir çözümün olmaması sebebiyle, öğrencilerin

farklı bakış açısı kazanmaları oldukça önemlidir (Demir ve Açıkgül, 2021). Bundan dolayı soru çözüm videoları izlemenin öğrencilerin gelişimine katkısının olacağı düşünülmektedir.

9 ve 10. sınıflar genelde yazılıdan önce, yazılıya hazırlık videoları izlediklerini söylemişlerdir. 11 ve 12. sınıflar ise genel tekrar videolarına değinmişlerdir. Genel tekrar videolarının içinde konu anlatımı ve soru çözümü de bulunduğu vurgu yapmışlardır. Genel tekrar videolarının içeriklerinin ise TYT (Temel Yeterlilik Testi) konuları olduklarını söylemişlerdir. En çok video izlemeyi tercih ettikleri konuların ise TYT'de en çok çıkan konular olması gözde çarpmıştır. 9 ve 10. sınıfların video izledikleri konular ise okulda işledikleri konular ile paralellik göstermektedir. Ancak 11 ve 12. sınıfların cevaplarında ise böyle bir paralellik görülmemiştir. Öğrencilerin daha çok video izlemeyi tercih ettikleri konuların, aslında onların karşısına en çok çıkan ve anlamakta zorlandıkları konular oldukları düşünülmektedir. Ayrıca kendilerini matematikte geliştirmek, temel oluşturmak istiyorum diyen öğrencilerin tercih ettikleri konuların genelde üslü ve köklü sayılar, yüzdeler, problemler ve fonksiyonlar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerden 3 kişi hariç hepsi, Youtube'dan matematik ders videosu izlemenin, matematik dersine yönelik düşüncelerini olumlu değiştirdiğini söylemiştir. Video izlemeleri ile matematik başarısının yükseldiğini söyleyen bu öğrenciler, matematiğin yapılabilir olduğunu gördük, ön yargım ortadan kalktı gibi cümleler kullanmışlardır. Yapılan başka bir çalışmada da öğrencilerin, matematiğe olan ilgilerinin arttığı, matematiksel dili anlayarak kullanabildikleri, derslere katılma isteğinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Köysüren ve Üzel, 2018). 3 öğrenci ise düşüncelerinde bir değişiklik olmadığını söylemiştir. Bunun sebebinin de video izledikleri halde matematik başarılarının artmaması olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin bazı olumsuz yönleri arasında, dikkat dağınıklığı ve bazı sağlık sorunlarına sebep olabilmesi, yüz yüze etkileşimin gerçekleşmemesi, anında dönüt ve düzeltme fırsatı sağlaması ve yeterli teknik altyapıya herkesin sahip olmaması sayılabilir (Seçme ve Çoşkun, 2024). Bu öğrencilerin Youtube'dan video izlerken sıkıldıklarını dile getirmelerinin bu durumu etkilediği söylenebilir.

Youtube'un kolay ulaşılabilir olması, öğrencilerin istedikleri zaman ve mekânda kullanabilmelerine imkân vermesi gibi özelliklerinden ötürü, Youtube'dan matematik ders videosu izlemek son zamanlarda çok popüler hale gelmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin Youtube'dan matematik ders videosu izlemeyi aslında bir ders çalışma yöntemi olarak kullandıkları görülmüştür. Okulda tam olarak anlaşılmayan konuyu öğrenciler ev ortamında istedikleri şekilde ve konforda Youtube'dan izleyerek tekrar edebilmektedir. Hazırlandıkları sınava yönelik videolar izleyerek, eksikliklerini gidermektedirler. Bu ders çalışma yönteminin okul dışı dersane, etüt merkezi gibi özel eğitimin kurumlarına göre oldukça tasarruflu olması tercih edilirliliğini artırmaktadır. Ev ortamının rahatlığı, zaman ve ulaşım kolaylığı ve istedikleri konuyu tekrar tekrar izleme fırsatı gibi özellikler, bir özel eğitim kurumunun veremeyeceği özelliklerdir. Ancak ev ortamında yalnız kalarak Youtube'dan ders çalışan öğrencilerin sosyalleşmeleri, okul dışı dersane ve etüt merkezi gibi özel eğitim kurumlarına giden öğrencilere göre daha az olmaktadır. Bu da Youtube'u ders çalışmak için tercih eden öğrencilerin zaman zaman sıkılmasına neden olabilir. Bunun için öğrenciler, arkadaşları ile beraber Youtube'dan ders videosu izleyebilirler. Youtube içerik istek ve önerileri için, izledikleri videoların altına yorum yaparak içerik üreticisine talepte bulunabilirler. Bu içeriklerin artırılması için matematik öğretmenlerine, Youtube'dan içerik üretmeleri tavsiye edilebilir. Bu çalışma ortaöğretim kademesi ile matematik alanında yapılmıştır. Aynı çalışma ilköğretim kademesindeki ortaokul ve ilkokul öğrencileri örneklem alınarak ayrı ayrı yapılabilir. Matematik alanı dışındaki diğer alanlarda da benzer çalışmalar yapılabilir.

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.
- Ateş, M., Çerçi, A., ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105- 117.
- Balkaya, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerine yönelik öğrenme amaçlı Youtube kullanımına ilişkin ölçme aracı geliştirilmesi ve uygulanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çakıroğlu, Ü. ve Baki, A. (2006). E-öğrenme ortamları için tekrar kullanılabilir öğrenme nesneleri tasarımı. *XI. Türkiye'de İnternet Konferansı*, ss. 171-177.
- Demir, M. ve Açıkgül, K. (2021). Matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin ve yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(3), 175-194.
- Demirtaş Tolaman, T. ve Köse, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1237-1253.
- Dikmen, E. Ş. (2018). Yüksek öğretim kurumlarının video paylaşım stratejileri: Türkiye'deki üniversitelerin Youtube kanalları üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi İlefl Dergisi*, 5(2), 29-52.
- Dilekçi, A. (2021). Türkçe eğitimi açısından Eğitim Bilişim Ağı (EBA). *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032354>
- 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>
- Eryılmaz, M. (2017). *Sosyal medyanın e-öğrenmedeki rolü*. https://ceur-ws.org/Vol-2045/06_Bilisim_2017_paper_7.pdf
- İskender, H. (2016). Eğitim bilişim ağında bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1042-1068.
- Kanat, K. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin Youtube ve Youtuberları eğitim amaçlı kullanım durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Köse, E. (2018). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının dil bilgisi konuları açısından EBA ve Türkçe öğretim programı ile eşgüdümülüğü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Köysüren, M. ve Üzel, D. (2018). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2), 81-101. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506418>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Fatih projesi*. Erişim Adresi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>. Erişim Tarihi: 16.12.2022.

- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- 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>
- Srinivasacharlu, A. (2020). Using Youtube in colleges of education. *Shanlax International Journal of Education*, 8(2), 21-24. <https://doi.org/10.34293/education.v8i2.1736>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Stres Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Erdal KESGİN¹
MEB

Şükran
AKKAYA²
MEB

Levent AYDIN³
MEB

Niyazi Ozan
AKDENİZLİ⁴
MEB

Abdulkadir
YILDIZ⁵
MEB

Nilüfer
YANMAZ⁶
MEB

Özet

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 çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkökul ve ortaokullarda görev yapan orantısız küme örnekleme metoduyla belirlenen 325 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler "Algılanan Stres Ölçeği" (ASÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin yetersiz öz yeterlik algısı boyutu için orta düzeyinde; stres/rahatsızlık algısı boyutu için orta düzeyinde; tüm ölçek için ise orta düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre algılanan stres düzeyleri tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre algılanan stres düzeyleri stres/rahatsızlık algısı boyutu için ortaokulda görev yapan öğretmenler aleyhine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği; yetersiz öz yeterlik algısı boyutu ve tüm ölçek için ise istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan stres düzeyleri stres/rahatsızlık algısı boyutu için branş öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği yetersiz öz yeterlik algısı boyutu ve tüm ölçek için ise istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, stres.

Examination of Teachers' Stress Perception Levels in Terms of Various Variables

Abstract

The aim of the research was to determine the stress perception levels of teachers working in primary and secondary schools. The sub-objectives of the research were to examine whether the stress perception levels of teachers differ according to demographic characteristics (gender, marital status, type of institution they work in, branch and professional seniority) and the opinions of teachers were evaluated and interpreted according to the demographic characteristics mentioned above. In this research, the quantitative research method was used and the general screening model was applied. The sample of the research consisted of 325 teachers working in primary and secondary schools, determined by the disproportionate cluster sampling method. Data were collected with the "Perceived Stress Scale" (PSS). As a result of the research, it was seen that the perceived stress levels of teachers were at a moderate level for the dimension of insufficient self-efficacy perception; at a moderate level for the dimension of stress/discomfort perception; and at a moderate level for the entire scale. It was concluded that the perceived stress levels of teachers according to the variables of gender,

¹ Sorumlu Yazar. Sınıf Öğretmeni, MEB, ORCID: 0000-0001-9309-2183, erdalkesgin@gmail.com, Kayseri

² Sınıf Öğretmeni, MEB, ORCID: 0009-0004-9835-6474, sukranakkaya050@gmail.com, Kayseri

³ Sınıf Öğretmeni, MEB, ORCID: 0009-0004-9735-0775, laydin@hotmail.com, Kayseri.

⁴ Sınıf Öğretmeni, MEB, ORCID: 0000-0002-8179-0483, ozanakdenizli0603@gmail.com, Kayseri.

⁵ Sınıf Öğretmeni, MEB, ORCID 0009-0000-8503-7555, yildizkadir038@gmail.com, Gaziantep

⁶ Sınıf Öğretmeni, MEB, ORCID 0009-0000-5420-7750, kaaneren.kaan@hotmail.com, Kayseri

professional seniority and marital status did not differ statistically for all sub-dimensions and the entire scale. It was concluded that the perceived stress levels of teachers according to the type of school they work in showed a statistically significant difference against teachers working in secondary schools for the dimension of stress/discomfort perception; however, it did not show a statistically significant difference for the dimension of insufficient self-efficacy perception and the entire scale. It was concluded that the perceived stress levels of teachers according to their branches showed a statistically significant difference against branch teachers for the dimension of stress/discomfort perception; however, it did not show a statistically significant difference for the dimension of insufficient self-efficacy perception and the entire scale.

Keywords: Teacher, stress.

Giriş

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 araştırmada 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

21. yüzyılda stres yaşamayan insan özellikle iş hayatında neredeyse yok denecek kadar azdır. Örgütler iş hayatından kaynaklı stresin sebepleri ve çözümleri ile ilgili çalışmalar yapmadan başarıya ulaşmaları mümkün değildir. Bunun yolu da ilk olarak örgütsel stresin sebeplerini bulmaktan geçmektedir.

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

İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu meslek gruplarında stresin daha fazla yaşandığı görülmektedir. 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 öğretilerde 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 sevilmesi için yaşanan stres iyi bir stres örneği görülmektedir (Van Der Linde, 2000). Olumlu yönlerinin göz ardı edildiği stres her zaman zararlı değildir. Uygun miktarda, belirli düzeyi aşmayan stres öğretmeni başarıya götürebilmektedir.

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. Bu araştırma kapsamında;

1. Öğretmenlerin stres algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin stres algı düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü, branş ve mesleki kıdeme) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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 çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda ögeden oluşmuş olan bir evrende, evren hakkında genel bir hükme varmak amacı ile, evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup ve örnek ya da örneklem üzerinden gerçekleştirilen tarama düzenlemeleridir. (Karasar, 2006). Araştırmanın nicel verilerine ulaşmak için öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemek amacıyla M. Eskin tarafından uyarlanmış, Cohen, Kamarck 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.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Talas ilçesinde bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan toplam 1120 öğretmen oluşturmaktadır. Bu veriler Talas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir. Ekonomiklik ve zaman açısından evrenden örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edebilme özelliklerine sahip, onun küçültülmüş biçimine örneklem denir. Bir evreni tüm elemanları ile bire bir incelemenin imkânı olmaması nedeni ile örneklem oluşturmak şarttır. Araştırmanın örnekleme, orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde her ilkokul ve ortaokul birer küme olarak kabul edilmiş ve listelenen okullar tesadüfi olarak belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir (Karasar, 2006). Evrenin örneklem grubu 287 olarak hesaplanmış olup örneklemin geçerliliğini artırmak amacı ile araştırmaya katılmayı gönüllülük esası ile kabul eden 325 öğretmenden ölçekler alınmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	156	48,0
	Kadın	169	52,0
Mesleki Kıdem	1-9 yıl	54	16,6
	10-19 yıl	142	43,7
	20 yıl ve üstü	129	39,7
Okul Türü	İlkokul	164	50,5
	Ortaokul	161	49,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	132	40,6
	Branş Öğretmeni	193	59,4
Medeni Durum	Bekar	35	10,8
	Evli	290	89,2

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’i ise (%89,2) evlidir.

Bulgular

Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeyleri

Öğretmenlerin algılanan stres düzeyleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	ss	Katılma Düzeyi
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı Boyutu	325	3,20	,482	Orta
Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	325	2,95	,587	Orta
Tüm Ölçek	325	3,09	,459	Orta

Tablo 2 incelendiğinde 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 Cinsiyetine Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																				
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı Boyutu	Erkek	156	3,18	,491	-,459	323	,64																				
	Kadın	169	3,21	,474				Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	Erkek	156	2,94	,618	-,382	323	,70	Kadın	169	2,96	,559	Tüm Ölçek	Erkek	156	3,08	,480	-,485	323	,62
Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	Erkek	156	2,94	,618	-,382	323	,70																				
	Kadın	169	2,96	,559				Tüm Ölçek	Erkek	156	3,08	,480	-,485	323	,62	Kadın	169	3,10	,440								
Tüm Ölçek	Erkek	156	3,08	,480	-,485	323	,62																				
	Kadın	169	3,10	,440																							

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan stres düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için *t*-testi testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 3’de de görüleceği üzere 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 Mesleki Kıdemlerine Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	F	p
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı Boyutu	1-9 yıl	54	3,17	,394	G.Arası	,387	2	,831	,43
	10-19 yıl	142	3,17	,546	G.İçi	74,933	322		
	20 yıl ve üstü	129	3,24	,439					
	Toplam	325	3,20	,482	Toplam	75,320	324		
Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	1-9 yıl	54	3,04	,523	G.Arası	,492	2	,711	,49
	10-19 yıl	142	2,93	,629	G.İçi	111,391	322		
	20 yıl ve üstü	129	2,94	,566					
	Toplam	325	2,95	,587	Toplam	111,883	324		
Tüm Ölçek	1-9 yıl	54	3,11	,362	G.Arası	,166	2	,391	,67
	10-19 yıl	142	3,07	,526	G.İçi	68,290	322		
	20 yıl ve üstü	129	3,11	,416					
	Toplam	325	3,09	,459	Toplam	68,456	324		

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre algılanan stres düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) gerçekleştirilmiştir. Buna göre Tablo 4'te de görüleceği üzere 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 Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı Boyutu	İlkokul	164	3,18	,542	-,486	323	,52
	Ortaokul	161	3,21	,413			
Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	İlkokul	164	2,89	,620	-1,995	323	,04*
	Ortaokul	161	3,02	,546			
Tüm Ölçek	İlkokul	164	3,06	,517	-1,382	323	,16
	Ortaokul	161	3,13	,390			

* $p < ,05$

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre algılanan stres düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için *t*-testi testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 5'de de görüleceği üzere 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 Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Boyut	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı Boyutu	Sınıf Öğr.	132	3,19	,532	-,264	323	,79
	Branş Öğr.	193	3,20	,446			
Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	Sınıf Öğr.	132	2,85	,615	-2,661	323	,01*
	Branş Öğr.	193	3,02	,558			
Tüm Ölçek	Sınıf Öğr.	132	3,04	,509	-1,607	323	,11
	Branş Öğr.	193	3,13	,420			

* $p < ,05$

Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan stres düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için t -testi testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 6'da da görüleceği üzere 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 Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre algılanan stres düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algılanan Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yetersiz Öz Yeterlik Algısı Boyutu	Bekar	35	3,18	,559	-,267	323	,79
	Evli	290	3,20	,473			
Stres/Rahatsızlık Algısı Boyutu	Bekar	35	2,98	,660	,250	323	,80
	Evli	290	2,95	,579			
Tüm Ölçek	Bekar	35	3,09	,526	-,023	323	,98
	Evli	290	3,09	,451			

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre algılanan stres düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için *t*-testi testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 7’de de görüleceği üzere öğretmenlerin medeni durumlarına göre algılanan stres tüm alt boyutlar ve tüm ölçek için istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$t(323) = -.023$; $p > .05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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 çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır.

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.

Stres düzeyi yüksek olan bir öğretmenin yaşadığı strese maruz kalma süresi ve yoğunluğuna bağlı olarak ruhsal, bedensel ve örgütsel açıdan zarar görmesi söz konudur. Doğrudan insanlarla iletişim halinde yürütülen öğretmenlik mesleğinde stres seviyesinin yüksek oluşundan doğrudan veya dolaylı olarak öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşların etkilenmesi kaçınılmazdır. Eğitim öğretim sürecinin nitelik yönünden yükselmesi için öğretmenlerin stres düzeyi önemsenmeli ve stres kaynağı olabilecek örgütsel davranışlar konusunda farkındalık yaratılmalıdır.

Araştırma sonuçları baz alınarak uyarıcı ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler yapılabilir. Öncelikle iç farkındalık oluşturabilmek için okul yöneticilerine ve öğretmenlere stres ve stres yönetimi konulu hizmetiçi eğitimler ve konferanslar verilebilir. Aynı şekilde öğretmenlere, stresi fark etmeleri ve stres karşısında neler yapabileceklerini anlatan eğitimler verilebilir. Okul yöneticilerine iletişim becerilerini geliştirici eğitimlerin verilmesi öğretmenlerin streslerini önleme konusunda yardımcı olabilir. Aynı konu üzerinde farklı eğitim kademelerinde, konuyu daha derinlemesine incelemeye imkân verecek nitel veya karma araştırmalar yapılabilir. Eğitim örgütleri merkezinde ülke genelinde stres ve stres ile başedebilme konusunda araştırmalar teşvik edilebilir ve artırılabilir.

Kaynakça

- Akgündüz, S. (2006). *Örgütsel stres kaynaklarının çalışanların iş 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.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.

The Relationship Among Advanced EFL Learners' Aptitude Levels, Their Vocabulary Learning Achievements and Vocabulary Learning Strategies

Kübra AKSAK¹

Feryal ÇUBUKÇU²

Bursa Technical University

Dokuz Eylül University

Abstract

Language aptitude is regarded as one of the best predictors of language learning success and working memory is counted as the central component of language aptitude (Miyake & Friedman, 1998). Vocabulary knowledge is built with the help of working memory and this leads to the assumption that vocabulary development might be a key predictor of language aptitude (Baddaley, 1992). Accordingly, the present study aims at exploring the correlation between pre-service ELT teachers' language aptitude levels, their vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies. To realize this aim, the quantitative research methodology, correlational research, was adopted. The CANAL-F Test, the Vocabulary Levels Test, and the Vocabulary Learning Strategies Questionnaire were used as data collection tools to gather information from 11 pre-service ELT teachers selected as participants through the purposive sampling method. 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 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*

Introduction

Language aptitude is one of the best predictors of learners' success of all the individual differences and it is viewed as a complex construct that interacts with other individual variables such as strategy use, motivation, anxiety, etc. (Skehan & Wen, 2011). 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).

Learners' language aptitude levels can be measured through psychological tests (Skehan & Wen, 2011). First and foremost, Carroll and Sapon (1959) generated the Modern Language Aptitude Test (MLAT) to predict a learner's success for foreign language instruction at the Foreign Service Institute in the United States. This instrument includes four components, which are phonemic coding ability, grammatical sensitivity, inductive language learning ability and associative memory, as shown in Figure 1 below (Skehan & Wen, 2011, p.18).

¹ Sorumlu Yazar. Bursa Technical University, Orcid ID: 0000-0001-5106-4686, kubra.aksak@btu.edu.tr

² Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Orcid ID: 0000-0003-3313-6011, feryal.cubukcu@deu.edu.tr

Aptitude Components	Definitions of Abilities
<i>Phonemic coding ability</i>	Capacity to code unfamiliar sound so that it can be retained.
<i>Grammatical sensitivity</i>	Capacity to identify the functions that words fulfil in sentences.
<i>Inductive language learning ability</i>	Capacity to extrapolate from given corpus to create new sentences.
<i>Associative memory</i>	Capacity to form links in memory.

Figure 1. Carroll's Four-Factor Aptitude Model (Skehan & Wen, 2011, p.18)

The predictive value of language aptitude for vocabulary learning has remained on the agenda since the publication of the MLAT in 1959 (Baddeley, 1992). With respect to predictive aptitude research, a large number of studies were conducted; to exemplify, Suárez and Gesa (2019) investigated the effect of language aptitude on the vocabulary learning of Spanish university students and it was found that language aptitude is not a variable that has a role in vocabulary learning. Nevertheless, other studies (Dahlen & Caldwell-Harris, 2013; Yang et al., 2019) demonstrated that language aptitude is a crucial factor affecting learners' vocabulary development. From an overall perspective, the language aptitude research requires a thorough investigation. Furthermore, when the limited number of studies (Balidede & Lokmacioğlu, 2014; Memis, 2018; Sener, 2015; Yavas Celik, 2019) in Turkish EFL context is taken into consideration, it becomes necessary to conduct more empirical research in this research field. Accordingly, the present study aims at exploring the pre-service ELT teachers' language aptitude levels and vocabulary learning achievements in combination with their choice of vocabulary strategies holistically through four research questions below.

1. What are pre-service ELT teachers' language aptitude levels, vocabulary learning achievement and vocabulary learning strategies?
2. Is there a correlation between pre-service ELT teachers' language aptitude levels and their vocabulary learning achievement?
3. Is there a correlation between pre-service ELT teachers' vocabulary learning strategies and their vocabulary learning achievement?
4. Is there a correlation between pre-service ELT teachers' language aptitude levels and their vocabulary learning achievement?

Methodology

Research Design

The goal of the present study is to identify pre-service ELT teachers' language aptitude levels, vocabulary learning achievements and their vocabulary learning strategy use by addressing the likely relationships regarding these three variables. To realize the aim of the study, the quantitative research methodology, correlational research, was adopted. In this respect, Creswell (2009) states that the quantitative research method based on the statistical analysis of numerical data enables researchers to figure out the relationships underlying the variables and gain knowledge about the practices of the target population.

Participants

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 and 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.

Data Collection Instruments

In the present study, the instruments that are 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) were employed. It is important to note that permission was obtained to employ these instruments. Furthermore, in the context of this study, the reliability coefficients of the CANAL-F test, the VLT and the VLSQ were calculated as .54, .80 and .77 respectively.

Data Analysis

Once the scores of pre-service ELT teachers on the CANAL-F test and the VLT 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. Moreover, 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 achievements and vocabulary learning strategies.

Results

The purpose of the present study was to find out the relationship between the pre-service ELT teachers’ language aptitude levels and vocabulary learning achievements, along with their vocabulary learning strategies. With this aim, the data were collected through three instruments and analyzed in the SPSS program. Accordingly, the findings are discussed in relation to the research questions.

The pre-service ELT teachers’ language aptitude levels, vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies

For the participants’ scores on the CANAL-F Test, the highest score is 72, whereas 32 represents the lowest language aptitude score. The mean of the participants’ language aptitude scores was found to be 52.72, as seen in Table 1. It was concluded that most of the pre-service ELT teachers (72%) have language aptitude levels that are slightly above the average score since their correct answers are more than 50% of the all questions. In this direction, Dahlen and Caldwell–Harris (2013) label the percentile scores from 1–45 as low, the percentile scores from 50–80 as medium and from 85–100 as high on aptitude tests. Accordingly, more than half of the pre-service ELT teachers have a medium level of language aptitude. Furthermore, from a detailed perspective, 5 participants scored above average, and 3 participants scored below average on the CANAL-F test. In addition, 3 participants scored exactly on average.

When it comes to the analysis of the Vocabulary Levels Test, the threshold score for the mastery of each level is defined as 87% or higher by Nation (1983). Accordingly, the findings demonstrated that most pre-service ELT teachers (8) have vocabulary knowledge at 5.000 word level. However, the vocabulary knowledge of 3 participants was found to be at 4.000 word level. Hence, all the participants (11) are independent and advanced learners of English. Moreover, the mean score of the participants on the VLT is 93, as shown in Table 1.

Table 1
The Scores of the Pre-service ELT Teachers on the CANAL-F Test and the VLT

The scores of the pre-service ELT teachers	M	Std. Deviation
CANAL-F Test	52.72	11.34
Vocabulary Levels Test	93.90	7.91

The descriptive statistics for vocabulary learning strategies demonstrated that determination strategies (3.42) come into the forefront as the most frequent strategies among the pre-service ELT teachers. Metacognitive strategies (3.18) fall into the second rank, while memory strategies come in as the third popular strategy with a mean score of 2.90. Social strategies (2.61) take place in the fourth rank. Lastly, the least preferred strategies employed by the pre-service ELT teachers are cognitive strategies, with a mean score of 2.33 as shown in Table 2 below.

Table 2
Descriptive Statistics for Vocabulary Learning Strategies Used by Pre-service ELT Teachers

Vocabulary Learning Strategies	M	Std. Deviation
Determination Strategies	3.42	0.38
Metacognitive Strategies	3.18	0.53
Memory Strategies	2.90	0.55
Social Strategies	2.61	0.44
Cognitive Strategies	2.33	0.74

Correlation coefficients for the pre-service ELT teachers' language aptitude levels, vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies

The correlation analysis revealed that there was a high correlation ($r = .72$) between the pre-service ELT teachers' vocabulary learning achievements and language aptitude levels, as seen in Table 3. Nevertheless, it was revealed that there was no significant correlation ($r = .03$) between the pre-service ELT teachers' vocabulary learning strategies and their language aptitude levels. Moreover, little evidence of a link ($r = .26$) between their vocabulary learning strategies and vocabulary learning achievements was found, as shown in Table 3.

Table 3
Correlation Coefficients for Language Aptitude Level, Vocabulary Learning Achievement and Vocabulary Learning Strategies

	Correlation Coefficients
Language Aptitude Level and Vocabulary Learning Achievement	$r = .72$
Vocabulary Learning Achievement and Vocabulary Learning Strategies	$r = .26$
Vocabulary Learning Strategies and Language Aptitude Level	$r = .03$

Discussion

The present study revealed that the pre-service ELT teachers' language aptitude levels were found to be medium (52.72), which is in line with the previous studies (Dahlen & Caldwell-Harris, 2013; Yavas Celik, 2019). Along the same line, Erlam (2005) underscored the role of practice on language aptitude tests since different question styles and language could be challenging for the participants. In terms of the vocabulary learning achievement, it is apparent that the pre-service ELT teachers were advanced learners of English language (93) and they used determination strategies (3.42) the most, which complies with the studies of Baskin et al. (2017) and Sener (2015) referring to the determination strategies as the most popular strategy group among Turkish university students.

The calculation of the correlation coefficients for the participants' language aptitude levels and their vocabulary learning achievements pointed at a high correlation ($r = .72$), which is in compliance with the findings of related studies (Balidede & Lokmacioglu, 2014; Dahlen & Caldwell-Harris, 2013). This gives rise to the assumption that vocabulary development might be a good indicator of language aptitude (Baddaley, 1992). When it comes to the correlation between pre-service ELT teachers' vocabulary learning achievements and their vocabulary learning strategies, a weak relationship ($r = .26$) came into the forefront. However, there are studies (Memis, 2018; Sener, 2015) that noted a significant positive relationship between EFL students' use of vocabulary learning strategies and their language learning achievement.

The calculation of the correlation coefficients for the participants' language aptitude levels and their vocabulary learning strategy use indicated that there was no significant correlation ($r = .03$), which yields similar results with previous studies (Poschner, 2018; Yavas Celik, 2019). On the other hand, this contradicts other studies (Ishikawa, 2019; Khonbi & Sadeghi, 2014) implying an interplay between learners' language aptitude and learning strategies. The mixed results based on the connection between language aptitude and vocabulary learning strategy use might be due to the large number of factors influencing the learners' choice of strategies, such as age, gender, motivation, personality, etc.

Conclusion

The findings of the present study yielded a comprehensive understanding about the pre-service ELT teachers' language aptitude levels, vocabulary learning achievements and vocabulary learning strategies through the investigation of the relationships among them. First of all, the analysis of the CANAL-F test demonstrated that the pre-service ELT teachers' language aptitude levels (52.72) were medium. The examination of vocabulary learning strategies indicated that pre-service ELT teachers employed determination strategies (3.42) and metacognitive strategies (3.18) frequently. It was also found that the pre-service ELT teachers had an advanced level of vocabulary knowledge.

When it comes to the correlation analysis, the findings indicated that pre-service ELT teachers' language aptitude levels had a high correlation (.72) with their vocabulary learning achievements. Nevertheless, a weak link (.26) between vocabulary learning achievements and vocabulary strategy use of the participants was revealed. In a similar vein, there was no relationship (.03) of the participants' language aptitude with their vocabulary strategy use. In a nutshell, the present study sheds light on the predictive power of pre-service ELT teachers' language aptitude levels on their vocabulary learning achievements in relation to their strategy use. Additionally, the possible impacts of vocabulary learning strategies on the vocabulary learning direct education practitioners to regulate and reconceptualize the vocabulary learning and teaching process.

Suggestions & Implications

Having information about the pre-service ELT teachers' ability to learn a foreign language, their knowledge level of vocabulary and how they acquire words in a new language might yield insight into the vocabulary learning and teaching process holistically. Even though the pre-service ELT teachers' language aptitude level was connected with their vocabulary learning achievements, it did not correlate well with their vocabulary strategy use. Indirectly, it can be inferred from this finding that learners with low aptitude levels could use the vocabulary learning strategies to enhance their vocabulary learning.

Moreover, the interplay between the pre-service ELT teachers' vocabulary learning achievements and the use of vocabulary learning strategies might have implications for education practitioners to motivate learners to use the strategy in a frequent and orchestrated manner. The fact that the cognitive vocabulary learning strategies were the least preferred category among the pre-service ELT teachers in the present study gives an implication that learners should be encouraged to utilize cognitive strategies for the retrieval of words from long-term memory.

References

- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255 (5044), 556–559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Balidede, F. & Lokmacioglu, S. (2014). Undergraduate EFL students' preferences of vocabulary learning strategies depending on language achievement and proficiency level. *Science Journal of Turkish Military Academy*, 24(2), 1-19.
- Baskin, S., İscan, A., Karagoz, B. & Birol, G. (2017). The use of vocabulary learning strategies in teaching Turkish as a second language. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 126-134.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. (1959). *The modern language aptitude test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Dahlen, K. & Caldwell-Harris, C. (2013). Rehearsal and aptitude in foreign vocabulary learning. *The Modern Language Journal*, 97(4), 902–916. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12045.x>
- Erlam, R. (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, 9(2), 147-171.
- 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.
- Ishikawa, M. (2019). *Written languaging, learners' aptitude and second language learning*. (Doctoral Dissertation). Retrieved on March 8, 2024 from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10072901/>
- Khonbi, Z.A., & Sadeghi, K. (2014). Relationship between Iranian University EFL students' language learning aptitude and language learning strategy use. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 6(2), 37-60.
- 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.

- Memis, M.R. (2018). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary of learners of Turkish as foreign or second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 164-185.
- Nation, P. (1983). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poschner, J. (2018). Vocabulary acquisition strategies and language aptitude. In M. Reiterer (Ed.), *Exploring language aptitude: Views from psychology, the language sciences, and cognitive neuroscience* (pp. 245-260). New York: Springer.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of pre-service English teachers. *The International Journal of Educational Researchers*. 6 (3), 15-33.
- 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>
- Yang, Y., Sun, Y., Chang, P., & Li, Y. (2019). Exploring the relationship between language aptitude, vocabulary size, and EFL graduate students’ L2 writing performance. *TESOL Quarterly*, 53(3), 845–856.
- Yavas Celik, G. (2019). *The role of the language aptitude and self-reported strategy use on the achievement of EFL learners*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Balıkesir University. Balıkesir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Algılarının Anne ve Babaların Görüşleri Açısından İncelenmesi

Fatma ÇALIŞANDEMİR ¹

Büşra DURUKAN ²

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Enstitüsü

Özet

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). Değer kavramı da diğer pek çok kavram gibi çocuk için ilk olarak aile ortamında karşılaşılan bir kavramdır (Hökeleki, 2011). Çocuklar için soyut ve anlamlandırılması zor olan değer kavramını doğru şekilde kazandırmak ailenin en önemli işlevlerinden biridir. Yapılan bu çalışmada çocukların gelişiminde en önemli rolü oynayan ebeveynlerin, değer algılarının oluşmasında ve değer öğretiminde de etkili bir rol oynadığı da göz önünde bulundurularak çocukların değer algılarının anne ve babaların görüşleri açısından nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma deseni ebeveynlerin düşüncelerini daha derinlemesine incelemek amacıyla fenomenoloji araştırma desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu 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 belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi için betimsel analizi kullanılmıştır. Değer kavramı, değer kazanımı, ebeveyn yeterlikleri, karşılaşılan sorunlar ve baş etme yöntemleri olmak üzere 4 tema altında incelenmiştir. Verilen cevaplara göre anne ya da baba olma durumu dikkate alınmıştır. Araştırma sonunda araştırmacılara ve ebeveynlere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler, değer algıları, anne baba görüşleri

Giriş

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 toplumdan 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

¹ Sorumlu Yazar. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü , Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0001-5913-0553, fcalisandemir@mehmetakif.edu.tr

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID:000-0001-5105-5309, busrakrahn96@gmail.com

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).

MEB (2013) Okul Öncesi Öğretim Programında yer alan temel ilkelerde yer alan “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.” ifadesi de erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken değerler ve değer öğretimine işaret etmektedir. Yalçın vd. (2012) de Türk kültürünü de dikkate alarak okul öncesinde kazandırılması gereken değerleri sorumluluk, paylaşma, dürüstlük, saygı, sevgi, işbirliği olarak belirlemiştir. Bu değerlere ek olarak güven, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, adalet ve dostluk gibi evrensel değerleri de okul öncesi dönemde kazandırmak önem arz etmektedir (Ulavere ve Veisson, 2015).

Toplum, aile ve birey bağlamında önemli olan sevgi, saygı ya da sorumluluk gibi pek çok değer temel 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 (Hökeleki ve Gündüz, 2007). Aydın (2003) benzer şekilde aile bireylerinin birbiri ile etkileşiminin değerlerin oluşumunda etkili rol oynadığını ifade etmektedir.

Çocuklar için soyut ve anlaşılmaması 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 davranışlarının da etkileyeceğini söylemek mümkündür. Ebeveynler kendi değer algılarından hareketle çocuklarında hangi özelliklerin ve davranışların olmasını istiyorsa çocuklarına bu özellikleri kazandırmayı amaçlarlar.

Ebeveynlerin nasıl bir çocuk yetiştirmek istediği değer algıları sonucu oluşmakta ve anne baba olarak çocuklarına yaklaşımlarını da bu doğrultuda etkilemektedir. 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.

Araştırmanın Önemi

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.

Ebeveynlerin değer algıları onların dünya görüşlerini, inançlarını ve önceliklerini yansıtmaktadır. Bu değer algılarının anlaşılması aile içi etkileşimlerinin anlaşılmasını ve iletişiminin güçlendirilmesine

yönelik müdahalelerin uygulanmasına yönelik önemli bir ipucudur. Ayrıca ebeveynlerin değer algılarını tespit etmek, anne ve babanın farklı değer algılarına sahip olmasından ya da anne ve babanın çocuk ile farklı değer algılarına sahip olmasından kaynaklanan çatışmaların nedenlerini anlayabilmek ve bu çatışmaların çözümlerini bulabilmek açısından önem arz etmektedir. Anne ve babaların değer algıları çocuk yetiştirme tarzlarını etkileyeceğinden anne ve babaların sahip oldukları değer algılarını tespit etmek eğitimciler için çocuğa yaklaşımlarını belirleme konusunda rehber olacaktır.

Çocuklar özellikle erken dönemlerde ailelerini gözlemleme ve davranışlarını taklit etme eğilimindedir. Bu durum çocukların kendi değer sistemlerini oluşturmada da etkilidir. Ebeveynlerin değer algıları aile iletişimlerini de etkilemektedir. Aile üyeleri arasındaki konuşmalar, paylaşılan değerleri ve bu değerlere yönelik tutumları pekiştirebilir. Ebeveynlerin çocuklarına sunduğu deneyimler, çocukların değer algılarını şekillendirir. Örneğin, aile içindeki etkinlikler, kutlamalar, gelenekler ve aile toplantıları, belirli değerleri vurgulayabilir. Ebeveynler, çocuklarının belirli değerleri benimsemesini teşvik edebilir ve bu değerlere uygun davranışları ödüllendirebilir. Bu, çocukların istenilen değerleri benimsemelerine ve sürdürmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynlerin belirli değerlere karşı gösterdikleri tepkiler, çocukların o değerlere olan yaklaşımlarını etkiler. Ebeveynlerin tutumları, çocukların değerlerini kabul etme veya reddetme konusundaki algılarını şekillendirir. Ebeveynlerin değerleri, çocukların toplumlarına ve akran gruplarına karşı olan tutumlarını etkiler. Çocuklar, ailede öğrendikleri değerleri dış dünyaya taşıyarak bu değerleri güçlendirebilir veya değiştirebilirler. Bu açılarından bakıldığında ebeveynlerin değer algılarının çocukların değer algılarını etkilediğini söylemek mümkündür. Ebeveynlerin değer algılarını tespit etmek çocuğu tanımak, davranışlarının arkasında yatan nedenleri ve çocuğun değer algılarını belirlemek açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda eğitimciler için de değer öğretimi yaklaşımlarını belirlemeleri için yol göstericidir.

Anne ve baba rolleri incelendiğinde, babalığın annelikten oldukça farklı bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, anne adayının gebelik sürecinde doğacak çocuğun kendi vücudu içinde olduğunun bilincinde olmasına karşın, babanın çocuğun kendisine ait olduğunu bilmek için annenin onayını alması gerektiğiyle ilgilidir (Zeybekoğlu, 2013). Araştırmalar ayrıca, anne ve babanın çocuklarıyla etkileşim biçimlerini incelediğinde, annelerin genellikle çocuğun bakımıyla ilgilendiği ve oyun oynamanın yanı sıra zaman zaman ayırdığı, ancak babaların çoğunlukla çocuklarıyla oyun oynayarak etkileşimde bulunduğunu ortaya koymaktadır (Lamb, 2000). Bu durumda, babalık rolünün özellikle erkek çocuklar için gelecekteki eşlerine nasıl davranmaları gerektiği konusunda bir model oluşturabileceği düşünülebilir. Bu çocuklar, babalarını örnek alarak ilerideki ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda ipuçları alabilirler (Zeybekoğlu, 2013). Baba-çocuk ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar, öncelikle annelere odaklanmış olsa da artan araştırma literatürü babaların da ilişkideki önemli rolüne işaret etmektedir (Cabrera vd., 2007; Roger Mills-Koonce vd., 2015). Bu ilişki, ailesel ve aile dışı sistemlerle ilişkili çeşitli bağlamsal değişkenlerden oluşur (Cowan vd., 1996). Baba katılımının geniş aile sistemlerindeki dinamiklerle ilişkili olduğu ve zaman içindeki ilişki kalitesinin çeşitli faktörlerle şekillendiği gözlemlenmiştir (Marsiglio vd., 2005). Örneğin baba-çocuk ilişkisi, çocuğun cinsiyet kimliğini olumlu yönde etkileyerek çocuğun özgüven kazanmasına ve sosyal gelişimine katkıda bulunur (Yavuzer, 2018). Sağlıklı ilişkisi olan çocukların sosyal becerileri daha yüksekken, zayıf ilişkisi olan çocuklarda davranış sorunlarının arttığı belirtilmiştir (Verschuereen ve Marcoen, 1999). Ayrıca baba-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların yaşadıkları ortama bağlı olarak farklılık gösterebilir. Çocuklarıyla yaşayan babalar genellikle daha kolay katılım sağlarken, yerleşik olmayan babaların ilişkileri farklılık gösterebilir (Anderson vd., 1999). Baba-çocuk ilişkisi sadece fiziksel varlıkla sınırlı değildir; fiziksel olarak bulunmayan babalar da yüksek kaliteli ilişkiler kurabilir (Jessee ve Adamsons, 2018). Özellikle, babaların çocuklarıyla sıcak ilişkiler kurmalarının çocukların duygusal düzenlemesine olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Taşkın, 2011). Günümüzde babaların çocuk bakımında daha fazla rol almasıyla birlikte, baba-çocuk ilişkilerinde artış gözlemlenmiştir (MacDonald ve Parke, 1984).

Problem Cümlesi

Bu kapsamda araştırmanın temel problem cümlesi “Okul öncesine devam eden çocukların değer algıları, anne ve babalarının görüşleri açısından nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel probleme yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesine devam eden çocukların anne ve babalarının değer kavramına yönelik algıları nasıldır?
- Okul öncesine devam eden çocukların anne ve babalarının çocuklarına kazandırmak istedikleri değerler nelerdir?
- Okul öncesine devam eden çocukların anne ve babalarının çocuklarına bu değerleri nasıl kazandırdıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesine devam eden çocukların anne ve babalarının değer öğretiminde yaşanan sorunlar ve baş etme yöntemlerine yönelik görüşleri nasıldır?
- Okul öncesine devam eden çocukların anne ve babalarının değer öğretiminde sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmada çocukların gelişiminde en önemli rolü oynayan ebeveynlerin, değer algılarının oluşmasında ve değer öğretiminde de etkili bir rol oynadığı da göz önünde bulundurularak çocukların değer algılarının anne ve babaların görüşleri açısından nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin değer kavramına yönelik algıları, çocuklarına kazandırmak istedikleri değerler, değer öğretiminde yaşamış oldukları sorunlar ve baş etme yöntemleri ve değer öğretiminde sahip olması gerektiğini düşündükleri yetkinlikleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde

aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır;

1. Sizce değerler kavramı nedir?
2. Çocuğunuza hangi değerleri kazandırmak istiyorsunuz?
3. Çocuğunuza şimdiye kadar hangi değerleri kazandırdığınızı düşünüyorsunuz?
4. Bu değerleri kazandırmak için neler yaptınız?
5. Çocuğunuza öncelikli olarak hangi değerler verilmelidir?
6. Kazandırmak için çaba harcamadığınız ama çocuğunuzda gözlemlediğiniz değerler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
7. Sizce bu değerleri nerede kazanmış olabilir?
8. Çocuğunuza değerleri öğretirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
9. Çocuğunuza değerleri öğretmede kendinizi yeterli buluyor musunuz? Neler yapıyorsunuz?

Sayıtlar

Araştırmaya katılım sağlayan katılımcıların sorulara istekli ve kendilerine uygun şekilde cevap verdiği ve yapılan görüşmelerde doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Denizli il merkezindeki özel bir anaokulunda eğitim gören 5-6 yaşındaki 16 çocuk ve onların ebeveynleri ile sınırlıdır. Bu araştırma araştırmacı tarafından hazırlanan anne ve babaların değer algılarını tespit etmeye yönelik hazırlanan görüşme soruları ve anne-babaların bu sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İlgili Araştırmalar

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde değer algıları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmalara göre çocukların değer düzeylerinin ebeveynlerin algıları ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına sahip ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, ahlaki benlikleri ve ahlaki düzey değerlendirmelerinin, çocuklarının değer düzeyleri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların değer düzeyleri ile ebeveynlerin ahlaki benlik algıları ve ahlaki düzey değerlendirmelerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynlerin ahlaki benlik algıları ile ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğu da araştırmanın sonuçları arasındadır. Ebeveyn algılarının çocukların değeri ile etkili olduğu bir diğer araştırmada Whitbeck ve Gecas (1998) tarafından yapılan çalışmadır. Çalışmada ebeveyn davranışlarının ebeveynlerle çocuklar arasında değer iletimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ebeveynlerin kişisel değerleri ve çocuklarına aşılamaya çalıştıkları değerler üzerine verdikleri raporlar ile çocukların kişisel değerleri ve ebeveynlerinin sosyalizasyon değerlerine yönelik algıları, ebeveynlerle çocuklar arasındaki değer uygunluğunu ölçmek için kullanılmıştır. İki nesil arasındaki değer atfetmeleri güçlü şekilde ilişkili olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveyn davranışlarının, çocukların değerlerini ebeveynlerine atfetme eğilimlerini etkilediği bulunmuştur.

Buna paralel olarak, ebeveynlere değerler eğitimi verildiği durumda çocukların gelişiminin etkilediği görülmektedir. Neslitürk ve Deniz (2014)'in araştırmalarında anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen değerler eğitiminin çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi incelenmiş, ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin sonuçlarına göre kontrol grubunda anlamlı fark oluşmazken deney grubundaki çocukların iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan değer algıları araştırmalara baktığımızda Eser ve Cesur (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının gençler ve ebeveynlerinin değer algıları ile benzerliğine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencileri yenilikçi değerlere ebeveynlerine göre daha fazla önem vermektedir. Özellikle babaların üniversite öğrencileri tarafından kabul edici ve ilgili algılanması babaların ve üniversite öğrencilerinin değer algılarının benzer olmasına yol açtığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri tarafından algıladıkları kontrolün ve ebeveynlerinin uyma ve itaat ile ilişkili değerlere verdikleri önemin üniversite öğrencilerinin değerleri benimsemesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ögelman ve Sarıkaya (2015) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler değerler eğitimi gerçekleştirirken öğrencilerin gelişim düzeylerinin yetersiz olması, ailelerden bu konuya yönelik desteğin az olması ve konu ile ilgili materyalin ve öğretmen yeterliliklerinin tam olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler ailelerin değerler eğitimi ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini, programda değerler eğitimine yer verilmesi gerektiğini de ifade etmektedirler.

Ülavere ve Veisson'un (2015) yaptığı çalışma, okul öncesi öğretmenleri, kurum müdürleri ve ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve çocuklara öğretilmesi gereken değerleri incelemiştir. Araştırmada, 163 müdür, 425 öğretmen ve 390 ebeveynin görüşleri toplanmıştır. Katılımcılar, çocukların kazanması gereken en önemli değerlerin dürüstlük, sağlık, yardımseverlik, işbirliği yeteneği, güven, hoşgörü, görev duygusu, bağımsızlık, yaratıcılık ve sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul müdürleri mizah, gurur ve yaratıcılık değerlerine özel önem verirken, öğretmenler sabrın öğretilmesini vurgulamışlardır. Ebeveynler ise güven ve bağlılığı önemli bulmakta ve genel olarak değerler eğitim sürecine odaklanmaktadır. Ayrıca, araştırma değerler eğitiminde grup kurallarının ve rol modellerin önemini vurgulamıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

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 desenidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Denizli il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukları ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Denizli il merkezindeki özel bir anaokulunda eğitim gören 5-6 yaşındaki çocuklar ve onların 17 anne ve babalarını kapsayan 34 ebeveyn den oluşmaktadır. Örneklem ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiş bir özel anaokulundan oluşmuştur.

Araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 17 çocuğun anne ve babaları ile gerçekleştirilmiştir. Creswell (2017) 'a göre örneklem büyüklüğünün kullanılan nitel desene bağlı olarak değişebileceğini fakat kesin bir sayının olmadığını belirtmektedir. Creswell' in gözden geçirdiği pek çok nitel araştırma çalışmasına göre anlatı araştırması bir veya iki, fenomenoloji üç ila on, kuram oluşturma, yirmi ila otuz kişiyi incelemeyi içerir; etnografi çalışması için ise sayısız sanat eseri, mülakat ve gözlemleri içeren ortak kültüre sahip bir tek grubu incelemek yeterli iken, durum çalışması için dört veya beş durumu dâhil etmek gerekir. Bu sebeple araştırmanın derinlemesine incelenebilmesi için 17 okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne ve babaları ile çalışma yapmak yeterli görülmüştür. Araştırmacı doğrudan görüşmeci ve gözlemci rolü üstlenmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü çalışma grubu ve özellikleri aşağıda yer alan tabloda detaylandırılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Ebeveyn Kodu	Özellikleri
Anne -1	34 yaşındadır. Lisans mezunu, şuanda ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
Baba -1	38 yaşındadır. Yüksek lisans mezunu, memurluk yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne - 1'in eşidir.
Anne -2	30 yaşındadır. Lisans mezunu, şuanda ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir.
Baba -2	32 yaşındadır. Lisans mezunu, doktorluk yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir. Anne - 2'ün eşidir.
Anne -3	32 yaşındadır. Ön lisans mezunu, şuanda ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir.

- Baba -3** 37 yaşındadır. Lisans mezunu, sigortacılık yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir. Anne – 3'ün eşidir.
- Anne -4** 45 yaşındadır. Lisans mezunu, öğretmenlik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 1-4 saat çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
- Baba -4** 46 yaşındadır. Yüksek lisans mezunu, ihracat uzmanlığı yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 4'in eşidir.
- Anne -5** 31 yaşındadır. Ön lisans mezunu, anaokulunda yardımcılık yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
- Baba -5** 37 yaşındadır. Lisans mezunu, mühendislik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 5'in eşidir.
- Anne -6** 27 yaşındadır. Lise mezunu, şunda ev hanımlığı yapmaktadır. 1 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir.
- Baba -6** 30 yaşındadır. Lisans mezunu, mühendislik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 1 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir. Anne – 6'in eşidir.
- Anne -7** 42 yaşındadır. İlkokul mezunu, ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
- Baba -7** 46 yaşındadır. İlkokul mezunu, pazarlamacıdır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 7'in eşidir.
- Anne -8** 36 yaşındadır. Lisans mezunu, şunda ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
- Baba -8** 37 yaşındadır. Yüksek lisans mezunu, mimarlık yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 8'in eşidir.
- Anne -9** 41 yaşındadır. Lisans mezunu, sağlık memurluğu yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 3 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 3. çocuğu için vermektedir.
- Baba -9** 44 yaşındadır. Lisans mezunu, doktorluk yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 3 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 3. çocuğu için vermektedir. Anne – 9'in eşidir.
- Anne -10** 34 yaşındadır. Lisans mezunu, şunda ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
- Baba -10** 40 yaşındadır. Lise mezunu, serbest meslek yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 10'in eşidir.
- Anne -11** 31 yaşındadır. Ön lisans mezunu, öğretmenlik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 1-4 saat çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
- Baba -11** 37 yaşındadır. Lise mezunu, serbest meslek yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 11'in eşidir.
- Anne -12** 32 yaşındadır. Lise mezunu, şunda ev hanımlığı yapmaktadır. 1 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir.

Baba -12	37 yaşındadır. Lise mezunu, kuryelik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 1 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir. Anne – 12'in eşidir.
Anne -13	29 yaşındadır. Ön lisans mezunu, ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir.
Baba -13	36 yaşındadır. Lisans mezunu, muhasebecilik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir. Anne – 13'in eşidir.
Anne -14	39 yaşındadır. Lise mezunu, ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir.
Baba -14	43 yaşındadır. Ön lisans mezunu, serbest meslek yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 2. çocuğu için vermektedir. Anne – 14'in eşidir.
Anne -15	31 yaşındadır. Lise mezunu, ev hanımlığı yapmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir.
Baba -15	36 yaşındadır. Lise mezunu, planlama şefliği yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 8 saatten fazla çalışmaktadır. 2 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 1. çocuğu için vermektedir. Anne – 15'in eşidir.
Anne -16	40 yaşındadır. Lisans mezunu, hemşirelik yapmaktadır. Gün içerisinde ev dışında 5-8 saat çalışmaktadır. 3 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 3. çocuğu için vermektedir.
Baba -16	45 yaşındadır. Lisans mezunu, maden mühendisidir ve çalışma saatleri değişkenlik göstermektedir. 3 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 3. çocuğu için vermektedir. Anne – 16'in eşidir.
Anne -17	40 yaşındadır. Lise mezunu, ev hanımlığı yapmaktadır. 3 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 3. çocuğu için vermektedir.
Baba -17	45 yaşındadır. Lisans mezunu, mühendistir ve çalışma saatleri değişkenlik göstermektedir. 3 çocuğu bulunmaktadır. Soruların cevaplarını 3. çocuğu için vermektedir. Anne – 17'in eşidir.

Verilerin Toplanması

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 hazırlanmış 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.

Veri Toplama Süreci

Yapılan araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiş bir özel anaokulundan oluşmuştur. Araştırmada çocukların ebeveynlerinin konu hakkındaki bilgi ve düşüncelerine tüm detaylarıyla ulaşabilmek için derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme konuyu bütün boyutları ile ele almaya fırsat veren, çoğunlukla açık uçlu soruların sorulduğu ve detaylı

cevaplar almanın amaçlandığı, görüşmecinin ve görüşülenin bire bir ve yüz yüze görüştüğü bir veri toplama tekniğidir (Tekin, 2006)

Görüşmeler, araştırmacılar tarafından katılımcıların dikkatini verebileceği okulun belirlediği sessiz bir ortamda yapılmıştır. Katılımcılar ile belirli günlerde görüşmeler yapılmıştır. Ebeveyn şeklinde gelen katılımcılarda biri ile görüşülürken diğer katılımcı müsait alanda beklemiştir. Ebeveynlerin araştırmacı ile rahat iletişim kurabilmeleri amacıyla, görüşme sürecine geçilmeden önce, araştırmacı okula davet etmiş ve katılımcılar ile sohbet edilmiştir. Katılımcılara önce araştırma hakkında genel bilgiler verilmiş, gönüllülük esasına dayanarak çalışma yapılacağı ve çalışmayı istediği noktada bırakabileceği söylenmiştir. Bu aşamanın ardından görüşme soruları sorulmuştur. Katılımcıların hepsi gönüllü olarak soruları cevaplamıştır. Anne ve babaların çocuklara kazandırdığı değerleri saptayabilmek amacıyla sorulan görüşme sorularının tamamına cevaplar alınarak görüşmeler tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

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 değerlendirilmesi 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. Analiz aşağıdaki sırayla yapılmıştır:

- Ses kayıtlarının transkripti çıkartılarak görüşme formuna çevrilmesi
- Görüşme formlarındaki görüşlerde araştırma amacına göre anlamlı ifadelerin işaretlenmesi
- Belirlenen görüşlerin bir listesinin oluşturulması
- Birbirine benzer görüşlerin bir arada listelenmesi
- Her bir grubu temsil eden temaların yazılması
- Her bir tema altında toplanan görüşlerin kategorilere ayrılması
- Görüşlerin hangi kategori altında yer alıp alamayacağını tartışılması
- Tema, kategori ve görüşlere göre bulgular kısmına geçilmesi

Bulgular

Yapılan çalışma kapsamında incelenen görüşmelerde okul öncesine devam eden çocukların anne ve babalarının, çocukları hakkında değer algıları ile ilgili vermiş olduğu cevaplardan genel görüşleri belirlenmiştir. Görüşmeler doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, kodların değerlendirilmesi ile de temalar belirlenmiştir.

Değer kavramı, değer kazanımı, ebeveyn yeterlikleri, karşılaşılan sorunlar ve baş etme yöntemleri olmak üzere 4 tema altında incelenmiştir. Verilen cevaplara göre anne ya da baba olma durumu dikkate alınmıştır. Tablo 1'de kategoriler ve alt kategoriler bulunmaktadır. Çalışmaya 34 katılımcı katılmıştır fakat bazı durumlarda bir ebeveyn birden fazla kategori altında gruplandırılmıştır.

Tablo 2

Kategoriler ve alt kategoriler

Değer Kavramı		
Verilen Cevaplar		Oluşturulan Kodlar
Annelerin Cevabı	Babaların Cevabı	
<ul style="list-style-type: none"> •Ahlaklı olma •İyi iletişim •Erdemli olma •Dürüst olma •Adaletli olma •Toplum içerisinde uyumlu olma •Kıymet bilme •Saygılı olma •Hoşgörülü olma •Merhametli olma 	<ul style="list-style-type: none"> •İmanlı olma •İyi insan olma •Edep, adap •Dini ve örfî kurallar •Millî ve dinî olma •Ahlaklı ve karakterli olma •Ahlaklı ve maneviyatlı olma 	<ul style="list-style-type: none"> •Evrensel değerler olarak tanımlama •Dini değer olarak tanımlama
Değer Kazanımı		
Verilen Cevaplar		Oluşturulan Kodlar
Annelerin Cevabı	Babaların Cevabı	
<ul style="list-style-type: none"> •Güzel davranışlar •Temel değerler •Maddî ve manevî değerler •Dini ve millî değerler •Yararlı olan tüm değerler •Uyumlu olma •Mahremiyet eğitimi •Doğru ve yanlış ayırt etmeyi öğretme 	<ul style="list-style-type: none"> •Dini ve ahlakî değerler •Evrensel ahlak değerleri •Temel değerler •Maddî ve manevî değerler •İmanlı olma •Adab-ı muâşeret kuralları •Empati •Doğru ve yanlış kazandırma •Uyumlu olma •Sabırlı olma ve tekrar etme 	<ul style="list-style-type: none"> •Kazandırılmak istenen değerler •Kazandırılan değerler •Değer kazanımı için yapılanlar <ul style="list-style-type: none"> •Anlatım •Göstererek örnek olma •Okula gönderme •Çaba harcanmadan kazanılan değerler
<ul style="list-style-type: none"> •Okula Gönderme •Anlayabileceği şekilde anlatma •Örnek olmaya çalışma •Çocukla ilgilenme •Çocukla konuşma yapma •Bir şey yapmama 	<ul style="list-style-type: none"> •Göstererek anlatma •Okula gönderme •Örnek olma •Birlikte vakit geçirme •Sorumluluk verme •Mesaj verme 	
<ul style="list-style-type: none"> • Düzen •Paylaşma, dayanışma •Yalan söylememe 	<ul style="list-style-type: none"> •Çaba harcamadan değer olmaması •Paylaşımcı olması • Temizlik, düzen 	
Değer Kazanımında Ebeveyn Yeterlikleri		
Verilen Cevaplar		Oluşturulan Kodlar
Annelerin Cevabı	Babaların Cevabı	
<ul style="list-style-type: none"> • Yeterli buluyorum •Evet 	<ul style="list-style-type: none"> •Hayır 	<ul style="list-style-type: none"> •Kişinin yeterlik görüşü •Yeterlik için yapılanlar

- Bu yaş çocuğum için yeterli
- Yeterli ama eksik
- Hayır
- Yeterli değil
- Daha çok çalışmam lazım
- Kitap okuyorum
- İnstagram' dan bakıyorum
- Ne yapmam gerektiğini bilmiyorum
- Daha çok bilgi edinmem gerekiyor
- Geliştirilebilir
- Yeterli buluyorum
- Kitap okuyabilirim

Değer Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Baş Etme Yöntemleri

Verilen Cevaplar		Oluşturulan Kodlar
Annelerin Cevabı	Babaların Cevabı	
<ul style="list-style-type: none"> •İnatçılık •Akrabalar •Çevre/Arkadaşlar •İnternet •Baba •Yaşından dolayı çekilen zorluk •Televizyon •Akışına bırakma •Anlatarak/İfade ederek •Uzaklaştırarak •Kontrol etme/Yasaklama 	<ul style="list-style-type: none"> •Söz dinlememe •Arkadaş çevresi •Karşılaştığımız zorluk yok •Televizyon/internet •İnatçılık •Manevi konuları anlamama •Hiçbir zorluk ile karşılaşmama •Anlatarak •Eğitim ile •Takip ederek •Rol model olma •Somutlaştırarak 	<ul style="list-style-type: none"> •Karşılaşılan sorunlar •Dijital araçlardan kaynaklı sorunlar •Çevre ve arkadaşlardan kaynaklı sorunlar •İnatçılık •Dini konular •Diğer sorunlar(yaşının küçük olması,..) •Sorun olmaması •Baş etme yöntemleri •Anlatım/açıklama •Uzaklaştırma/Yasaklama •Zamana bırakma •Diğer yöntemler(Somutlaştırma, model olma vb.)

Aşağıda araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırmanın temaları doğrultusunda, ebeveynler kodlanarak 17 ebeveynin vermiş olduğu cevaplar ve görüşleri şeklinde sunulmaktadır.

Değer Kavramı

Değer kavramına ilişkin cevaplara bakıldığında, annelerin değeri; temel ve sosyal değerler şeklinde tanımladığı gözlemlenirken babaların daha çok inançsal olarak tanımladığı belirlenmiştir. Anneler değer kavramında iyi- kötü, doğru- yanlış- istenilir- istenilmez gibi farklı kavramlara ve bireysel ve sosyal değerlere yer verirken babaların kültürel ve dini değerler üzerinde durduğu gözlenmiştir.

“ Sizce değer kavramı nedir? Nasıl tanımlarsınız?

Toplum tarafından kabul görmüş ve onaylanmış davranış biçimi diyebilirim. Kişinin saygılı, sevgili, hoşgörülü, edep ve adaplı olması, dürüst, anlayışlı, adaletli olmasıdır.” (Anne 3)

“ Özürlü dilemeyi bilmek, erdemli olmak, yapıcı ve merhametli olmak.” (Anne 5)

“ Bir insanın imanlı olması. İyi bir insan olmak için Allah'a karşı, ailesine karşı, ülkesine karşı dini ve manevi konuları öğrenmesidir.” (Baba 10)

“ Genel olarak, ahlak ve maneviyata ilişkin kavramlar olarak anlıyorum.” (Baba 1)

Bununla beraber annelerin değer kavramını bireysel, toplumsal ya da sınıfsal olarak değerlendirmeyip “kıymet” anlamında da tanımladığı saptanmıştır.

“ Değer kavramı bence değer bilmek, kıymet bilmektir.” (Anne 17)

Verilen cevaplar doğrultusunda değer kavramının anneler tarafından daha kapsamlı olarak ele alındığı ve katılımcıların ebeveyn olarak farklılaştığı fakat anneler ve babaların ortak cevaplar verdiği saptanmıştır.

Değer Kazanımı

Veriler incelendiğinde ebeveynler arasında anne ya da baba olma durumu fark etmeksizin çocuklarına saygı, sevgi, adil olma, hoşgörü gibi evrensel değerleri kazandırmak istedikleri görülmüştür.

“Çocuğunuza hangi değerleri kazandırmak istiyorsunuz?

Tüm güzel değerleri kazandırmayı isterim tabi ki her anne gibi ama özellikle dürüstlük, adalet, yardımseverlik, saygı gibi değerleri kazandırmak isterim. (Anne 8).”

“Doğruluk, dürüstlük, paylaşımcılık, ahlak, sağduyu, empati, yardımseverlik gibi değerleri kazandırmak istiyoruz. “ (Baba 3)

Evrensel değerler ile beraber milli ve dini değerlerin kazandırılması gerektiği görüşünde ebeveynlerin tamamının aynı düşüncede olduğu gözlemlenirken babalar bu değerleri, küçük yaşta kazanılacağını ifade etmişlerdir.

“Dini olarak; dürüstlük, ahlak vb. gibi değerleri. Milli olarak; vatan, millet, bayrak sevgisi gibi değerleri kazandırmak istiyorum.” (Anne 4)

“Evrensel ahlak değerlerinin yanında, inandığımız ve yaşamaya çalıştığımız İslamiyet’e ilişkin kavramlar ve milli değerlerin küçük yaşta benimsenerek özümsemesini istiyorum. “ (Baba 1)

Kazandırılan değerlere ilişkin görüşlerde annelerin daha çok temel değerlere yer verdiği gözlemlenirken babaların dini ve milli değerleri öncelikli tuttuğu saptanmıştır. Bununla beraber kazandırılan değerler incelendiğinde kazandırılmak istenilen değerler arasında paralellik olduğu fakat daha az kapsam içerdiği belirlenmiştir.

“ Çocuğunuza şimdye kadar hangi değerleri kazandırdığınızı düşünüyorsunuz?

Saygılı olmasını öğrettim diyebilirim. Biri konuşurken onu dinlemesini falan.” (Anne 17)

“ Allah’ a iman ve ahlaklı olmak. Bence bu.” (Baba 10).

“İslamiyet’e ilişkin temel değerleri kazandırdığımı düşünüyorum. Mesela büyüklerine saygılıdır Zümra. Ayrıca bayrağına, vatanına, milletine saygılı yetiştirdim onu.” (Baba 1)

Değerlerin kazanımı ile ilgi verilen cevaplar doğrultusunda annelerin, çocuklarının değerleri kazanma için daha erken olduğu ve değerlerin çocukların büyüyünce öğrenebileceği görüşünde olduğu belirlenmiştir.

“Şuan için karakterinin oturmadığını düşünüyorum. İnşallah zaman içinde kazanımlarını görürüz.” (Anne 11)

“6 yaş bir çocuk için bunu söylemek biraz zor gibi ama en başta kötü söz söylememesi için uğraştık. Doğrusu bunu duyacağı ortamdaki uzak tutmaya çalıştık. Mahremiyet kazandırmaya çalıştık. Üzerini giydirirken kapalı odada olmak gibi.” (Anne 17).

“2. çocuğum için(okul öncesine devam eden çocuk) biraz erken gibi bu soruyu cevaplamak için. Ama adalet ve iyilik, yardımseverlik gibi olguları, özellikle vicdanlı bir insan olma gibi değerleri kazandığını düşünüyorum.” (Anne 8).

Değer kazanımı için yapılanlara bakıldığında ise, anne ve babaların anlatarak kazandırma, örnek olma/ rol model olma ve değer kazanımını sağlayabilecek okula gönderme şeklinde üç alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Bu boyutta anne ve babaların vermiş olduğu cevaplar birbirlerine paralel şekilde ilerlemektedir ve en fazla örnek olma/rol model olma yolu ile değer kazanımı sağladıklarını dile getirmektedirler.

“ Bu değeri kazandırmak için ne yaptınız?

“Özellikle şunu yap, bunu yap demekten ziyade örnek davranışlarla yön göstermeye çalışıyor, kendisinin yanlış davranışlarını, kendisini soğutmadan, şu şekilde olsaydı daha doğru olurdu mesajını vererek kazandırmaya çalışıyorum.” (Baba 1)

“İlk önce kendi davranışlarımızla, hareket ve tutumlarımızla evladına numune olmaya çalışıyorum. Zaman zaman da anlayabileceği şekilde doğruyu ve yanlışını anlatmaya çalıştım.” (Anne 11)

“Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Okula göndererek.” (Anne 17)

Değer kazanımında annelerin tutumlarından emin olmadığı, kazanımı nasıl sağlayacağı hakkında endişeleri olduğu da saptanmıştır.

“Öncelikle elimden geldiği kadar örnek olmaya çalıştım. Etrafında bu ve benzeri değerlere önem veren insanlar olması için uğraştım ama bu tutum doğru mu emin olamadım. İyiyi kötüyü ayırt etsin diye uğraşıyorum. Devir artık çok değişti. Nasıl çocuklara sahip çıkacağız onu da bilemiyorum.” (Anne 8)

Ebeveynlerin kazandırmak için çaba harcamadıkları fakat çocuklarında gözlemledikleri değerlere bakıldığında annelerin tümünün, çocuklarına değer kazanımında herhangi bir çaba göstermedikleri kazanımların var olduğunu dile getirdikleri saptanmıştır. Bu değerleri ise temizlik-düzen ve paylaşma-dayanışma olarak iki şekilde sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Kazanılan değerlerin evde ya da okulda edindiklerini ifade etmişlerdir.

“Kazandırmak için çaba harcamadığınız ama çocuğunuzda gözlemlediğiniz değerler var mı?

Evet var. Paylaşma, yardımlaşma için ayrıca bir çaba harcamadım ama çocuk paylaşmayı ve yardımlaşmayı seviyor.

Sizce bu değerleri nerede kazanmış olabilir?

Büyük ihtimalle evde biz farkında olmadan yaptığımız davranışlardan bizi gözlemleyerek olabilir.” (Anne 4)

“Tabi ki var. Çocuklar gördüğü, duyduğu her şeyi alıyorlar. Temiz olması, düzenli olması. Küçük yaşta yalan söylememesi gerektiğini öğrendi. Ben bunlar için ekstra çaba harcamadım. Bunu tekrar tekrar söylemek güç ama okulun çok büyük desteği var.” (Anne 17)

Babaların bazılarının vermiş oldukları cevaplar annelerin cevaplarına paralellik göstererek temizlik-düzen ve paylaşma şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu değerleri aile, akraba gibi yakın çevreden ya da okuldan öğrenmiş olabileceğini dile getirmişlerdir.

“Kazandırmak için çaba harcamadığınız ama çocuğunuzda gözlemlediğiniz değerler var mı?

Bir şeyleri paylaşma diyebilirim. Yardımlaşma.

Sizce bu değerleri nerede kazanmış olabilir?

Okulda kazandığını düşünüyorum. Ya da aile çevresinden. Diğer aile fertlerinden ve akrabalarından görerek.” (Baba 4)

İzinsiz bir şey almaması kendisine ait olmayan şeylerden bahsediyorum. Paylaşımçı olması olabilir. Ya da temizlik düzen diyebilirim. Okulda arkadaşları ile iletişimde sayesinde kazanmış olabilir. Oportünist bir şekilde de gelişmiş olabilir kendisine yapılmasını istemediği, istemeyeceği davranışları terk etmek suretiyle.” (Baba 1)

Babaların çoğunun ise çocukları üzerinde çaba harcamadan değer kazanımının olmadığını ifade ettikleri saptanmıştır.

“Kazandırmak için çaba harcamadığınız ama çocuğunuzda gözlemlediğiniz değerler var mı?

Hayır yok. Genelde her zaman bir çaba ile bir şeyler olduğu kanaatindeyim. Çocuklarda da bu durum böyle.” (Baba 11)

Yok. Hepsini için bir çaba harcadığımı düşünüyorum. Bazı şeyleri görse bile bunların temelini evde öğreniyor sonuçta.” (Baba 10)

Yok. Çünkü dışarı ile fazla ilişkisi yok.” (Baba 12)

Yok. Olabilecek her şeyi öğretiyoruz zaten.” (Baba 15)

Değer Kazanımında Ebeveyn Yeterlikleri

Ebeveynlerin kendilerini yeterli bulmadaki görüşleri incelendiğinde, çoğu annenin çocuklarına değer öğretiminde kendilerini yeterli bulduğu gözlemlenirken, bazı annelerin eksik ya da yetersiz hissettikleri saptanmıştır. Yeterlik kazanmak için desteğe ihtiyacı olduğunu belirten anneler, kendilerini geliştirmek için kitap okuma ve sosyal mecralardan faydalanma gibi yöntemler kullanmaktadır. Bununla beraber kendilerini yeterli bulan annelerin, çocuklarının yaşının küçük olması ile alakalı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Çocuğunuza değerleri öğretmede kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Evet buluyorum.” (Anne 11)

“Yaşına göre yeterliyim bence. Bu yaşta verilebilecek değerleri çocuğuma verdiğimi düşünüyorum.” (Anne 1)

“Şuan beş buçuk yaşında ve yeterli olduğumu düşünüyorum. İlerleyen süreçlerde daha farklı gereksinimleri oluyor. Buna bağlı olarak değer yargılarında değişiyor çocukların. Ama şimdilik yeterliyim.” (Anne 5)

“Şimdilik evet. Çocuk yetiştirmek uzun bir süreçtir.” (Anne 8)

“Bu çocuğum için evet. Yaşı küçük olduğu için.” (Anne 17)

“Yeterli buluyorum ama biraz daha bir şeyler öğrenebilirim.

Peki bu konu ile ilgili neler yapıyorsunuz? Öğrenmek için?

Daha çok okuyabilirim. Çocuğumun bu yaşta nelere ihtiyacı var daha çok hakim olabilirim daha faydalı olabileceğimi düşünüyorum.

Başka yaptığınız bir şey var mı?

Başka ailelere bakarım. Onlar neler yapıyor bir bakarım. Bende ona göre davranırım.” (Anne 13)

“Anne çocukla ilgili instagram sayfaları var onu takip ediyorum. Güzel şeyler paylaşıyorlar.” (Anne 7)

“Ne yapabilirim bilemiyorum.” (Anne 6)

Babaların ise bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri ve kendilerini geliştirmeleri gerektiği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma, ilgili seminer/konferansa katılma gibi aktiviteler ile kendini geliştirdikleri/ geliştirmek istedikleri saptanmıştır. Sadece birkaç baba, çocuklarına değer öğretiminde yeterli olduğunu dile getiren cevaplar vermiştir.

“Çocuğunuza değerleri öğretmede kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Yeterli miyim pek değil. Yeterli olmasa da geliştirilmeli ama.” (Baba 2)

“Eksiğim bence bu konu da. İçimde olanı dışıma yansıtmakta zayıf görüyorum.

Bu konu ile ilgili neler yapıyorsunuz?

Konferanslar olsa katılabilirim.” (Baba 11)

“Kitap okuyorum. Örnek vermek gerekirse şuan aklıma gelmiyor ama çocuklara yönelik nasıl davranması gerekiyor bir babanın bu gibi kitaplar.” (Baba 2).

Değer Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar ve Baş Etme Yöntemleri

Verilen cevaplar incelendiğinde annelerin en çok karşılaştığı problem çevre ve arkadaşlardan kaynaklı sorunlar olduğu gözlemlenmiştir.

“Çocuğunuza değerleri öğretirken karşılaştığımız zorluklar nelerdir?

Benim vermeye çalıştığım değerlerin aksini gösteren ya da sunan çok sevdiğim(!) aile, akraba eşrafı.

Nasıl bir zorlukla karşılaşıyorsunuz? Biraz örnek verebilir misiniz?

Hocam en basitinden ben çocuğuma doyumlu olması gerektiğini, her şeyi alamayacağımızı bunun için sabretmesi gerektiğini ya da bir sorumluluk verdiğimde onu yerine getirmesini istiyorum. Üstünü değiştirmek, kendi başına yemek gibi. Ama bazı akrabaların diyeyim çok sağ olsunlar, çocuk o daha ne anlar sen yapiver dedikleri için.” (Anne 8)

“Bazen de çevresinden etkilenip öğrendiklerini uygulaması. Ahlaktan uzak yetiştirilmiş arkadaşlarının olması. Ne gördüyse aynısını gelip evde yapıyor.” (Anne 5)

“Saygı kavramını öğretirken biraz zorluk yaşıyorum. Çünkü babasının büyüklerine saygı göstermediğini gördükçe ondan görüyor.” (Anne 6)

Karşılaşmış oldukları sorunlar ile baş etme yolları olarak anneler, anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişler fakat bu konuda yetersiz olduklarını da dile getirmişlerdir.

“Bu zorluklar ile nasıl mücadele ediyorsunuz?

Gördüğümüz yanlışın yanlış olduğunu ifade ederek. Uygun bir zaman kollayıp sevgisini de zedelemeyen anlatmaya çalışıyorum. Ona rol model olmaya kendim uğraşıyorum.” (Anne 8).

“ Anlatıyorum çocuğuma böyle davranışların yapılmayacağını.

Hangi davranışlar mesela?

Yazın mesela sokaktan kötü söz öğrenmiş. Kaç defa dedim böyle konuşmak güzel bir şey değil diye ama hala bazen söylüyor. Ne yapacağım da unutturacağım bilemiyorum.” (Anne 5)

“ Açıklıyorum genelde böyle olmaması gerektiğini, büyüklere saygı gösterilmesi gerektiğini ama çok etkili olmuyor. Nasıl yapacağımı, nasıl anlatmam gerektiğini de pek bilemiyorum.” (Anne 6)

Babalar, karşılaştığı problemlerde en fazla dijital araçların kullanımından kaynaklı sorunların olduğunu ifade etmişlerdir.

“Çocuğumuza değerleri öğretirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?”

Televizyon, internet, telefon. Çocuğun burada ne izlediği belli değil. Ne kadar takip etsek de bazen reklamlar bile ahlak bozucu olabiliyor.” (Baba 4)

Medya araçlarından dezenformasyon.” (Baba 5)

Babaların karşılaştığı zorluklar ile kısıtlama, uzaklaştırma ve kontrol etme yöntemlerini kullanarak baş ettikleri saptanmıştır.

“Bu zorluklar ile nasıl mücadele ediyorsunuz?”

Televizyon, internet, telefon kullanımını takip etmeye çalışıyoruz. Youtube Kids veriyoruz mümkün mertebe.” (Baba 4).

“ Telefon, tablet kullanımını kısıtlıyoruz. İzlediği şeyleri kontrol ediyoruz. Uygun görmediğimiz şeyleri izlemesini yasaklıyoruz.” (Baba 5)

Karşılaşılan zorluklardan bir diğeri inatçılık durumu olduğu saptanmıştır.

“Galiba inatçı olduğu için söylenen şeyleri yapmaması ve uyarıları dikkate almaması.” (Baba 2)

“İnatçı olması beni bitiriyor inan ki. Ne söylersem yapmayacağım diyor. Bu değerlerle ilgili olan şeylerde de aynı. Kendim rol model olmaya çalışıyorum fakat ne dersem tersini yapıyor.” (Anne 10)

İnatçılık durumu için baş etme yöntemi olarak anlatımı tercih ettikleri saptanmıştır.

“Tath dille anlatıyoruz.” (Baba 2)

“ Anlatıyorum genellikle ama artık akışına bıraktım.” (Anne 10)

Verilen cevaplar incelendiğinde bir babanın değerleri dini olarak anlamlandırıp, dini konuları anlatmada zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

“Henüz manevi/soyut konularda idraki tam gelişmediğinden bazı şeyleri somutlaştırarak anlatmak gerekiyor.” (Baba 1).

Bu durum ile baş etme yolu olarak somutlaştırma ve anlatım yöntemlerine başvurduğunu ifade etmiştir.

“ Biraz önce söylediğim gibi somutlaştırarak anlatıyoruz çoğu şeyi. Bunun yanında Allah-u Teala'nın Celal sıfatının değil, Cemal sıfatının zuhuratından, bunun örneklerinden, kullarını ne kadar sevdiğinden bahsediyoruz.

Biraz daha açar mısınız? Nasıl yapıyorsunuz bu somutlaştırmayı?

Mesela annesinin ve benim Zümra' ya bazen kızdığımızı ama onu çok sevdiğimizi söylüyoruz. Bazen kızmanın olabileceği anlatıyoruz. İşte bu Celal sıfatı ama biz Hz. Allah' in çocukları çok sevdiğini söylüyoruz ona.” (Baba 1)

Çocuklara değer öğretilirken karşılaşılan zorluklardan bir diğeri de çocukların yaşı itibari ile küçük olması ve bu yüzden sorun yaşanıldığıdır. Bu görüşleri sadece anneler bildirmiş olup, sorunların da zamana bırakarak çözümleneceğini ifade etmişlerdir.

“Yaşı gereği bazı şeyleri anlamada ya da kabullenmesinde zorluk çekiyorum. Üstüne varmadan zamana bırakıyorum. Büyük oğlumda da vardı büyüyünce değişiyor çocuklar.” (Anne 11)

“Bazı değerleri öğretirken yaşından dolayı anlatamadığımız konular oluyor. Bunun için biraz daha zamanın geçmesini bekliyoruz. Ama bazen bunlara internet ortamında denk gelebiliyor. O zaman nasıl açıklama yapmamız gerektiğini bilemiyoruz.” (Anne 1).

Bununla beraber cevaplar incelendiğinde hem annelerin vermiş olduğu hem de babaların vermiş olduğu cevaplarda çocuklarına değer öğretirken herhangi bir zorluk ile karşılaşmadığını dile getiren ebeveynlerinde olduğu gözlemlenmiştir.

“ Çocuğunuza değerleri öğretirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

Hiçbir zorluk ile karşılaşmıyorum. Beni hep dinliyor.” (Anne 13)

“Zorluk ile karşılaşmıyorum.” (Baba 12).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde temalar bağlamında elde edilen bulgular tartışılmıştır. 34 anne ve babanın görüşmelerden elde edilen yorumlar doğrultusunda değer kavramı, değer kazanımı, ebeveyn yeterlikleri, karşılaşılan sorunlar ve baş etme yöntemleri olmak üzere 4 tema elde edilmiştir.

Değer kavramı teması incelendiğinde anne ve babaların görüşlerinde çeşitli görüş farklılıklarının olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hızla ilerlediği bir aşamadır. 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). Çünkü değerlerin bir nesilden diğerine nasıl 'aktarıldığını' düşündüğümüzde, tipik olarak yetişkinlerin çocuklarını sosyalleştirdiği ve onlara ebeveynlerinin değerleriyle uyumlu değerler aşıladığı düşünülmektedir (Knafo ve Galansky, 2008). Dolayısıyla ebeveynlerin kendi düşündükleri değer kavramlarını çocuklarına aktaracağını söylemek mümkündür. Ebeveynlerin birbirleriyle olan uyumu, etkileşimleri ve çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumlar, çocukların değer algılarını etkileyebilir. Ebeveynler arasındaki sağlıklı ilişkiler, çocukların değerlerini şekillendirmede önemli bir faktör olarak düşünülmektedir (Özkan ve Dağal, 2023). Babaların değer algılarındaki görüşleri incelendiğinde annelere göre daha fazla dini değer olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durum ataerkil bir toplumda olmamız sebebiyle babaların gücünü dinden aldıkları düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir (Aluş ve Selçukkaya, 2015).

Değer kazanımı teması incelendiğinde yine 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). Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde değerlerin kazanımı konusunda genel olarak ebeveynlerin benzer

düşüncelerde olduğu görülmektedir (Sezer ve Yalman, 2022). Hem anne hem de babaların düşünceleri arasında okulda değer öğretiminin olabileceğine dair görüşlerin olduğu yorumlarına rastlanmaktadır. Değerlerin doğuştan gelmediği ve sonradan kazanıldığı göz önüne alındığında bireyin belirli değerleri fark etmesi, benimsemesi, yeni değerler oluşturması ve bunları kişisel olarak benimsemesi genellikle eğitimle ilişkilidir. Eğitimin temel amacı, bireylere toplumun değer sistemini öğretmektir. Bu nedenle, okul, bireylere değer kazanımında etkili bir araç olarak önemli bir rol oynar (Yeşil ve Aydın, 2007). Buna ek olarak ailelerin de değer eğitimi konusunda çabaladığı yorumlarına ulaşılmaktadır. Çünkü öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra veliler de okulun en önemli değerinin akademik başarı olduğunu, bunu da değerlerin izlediğini düşünmektedir (Ülavere ve Veisson, 2015).

Değerlerin edinimi her ne kadar okul etkili olsa da eğitimin ilk aile içinde başlaması sebebiyle ebeveynlerin yeterliliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin farklı yöntemlerle kendilerini geliştirmeye çalıştıkları Değer Kazanımında Ebeveyn Yeterlikleri temasında görülmüştür. Buna karşın bazı ebeveynler kendilerini bu konuda yeterli görmemektedir. Ekinci Vural (2006), okul öncesi eğitim programlarında duyuşsal ve sosyal becerilere odaklanan hedeflere uygun olarak geliştirilen aile katımlı sosyal beceri programının çocuklardaki sosyal beceri gelişimine etkisini incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, programın çocukların kişilerarası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Aynı şekilde, Yukay (2006) tarafından yapılan başka bir çalışmada, kişilerarası ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer aldığı sosyal beceri programının, çocukların akran ilişkilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Neslitürk ve Deniz (2014) de 5-6 yaş çocuğu olan annelere uyguladıkları Anne Değerler Eğitimi Programı sonunda çocukların değerlerinin arttığını tespit etmiştir. Dolayısıyla ebeveynlere verilecek olan eğitimlerin çocuklarının değer algılarını değiştirebileceği bulgularına ulaşılmaktadır.

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. Ebeveynlerin tutumları, çocukların davranış problemlerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, davranış sorunlarına müdahale edilirken, çocukların yanı sıra ebeveynlerin davranışlarının da şekillendirilmesi gereklidir (Arkan ve Üstün, 2009). Bu doğrultuda ebeveynlerin rol model olması uygun bir davranış olabilir. Çünkü anne ve babaların ebeveynlik becerileri ile ilgili yetenekleri ve çocuğun gelişim sürecine dair bilinç düzeyleri önemli bir rol oynamaktadır (Özbey, 2010). Bunlara ek olarak ailelere verilecek olan eğitimlerin yaşanan sorunlara yol göstermesi mümkün olabilecektir.

Öneriler

Gelecek Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu çalışmanın sınırlamalarını anlamak ve genişletmek için gelecek araştırmacılara, daha geniş örneklem grupları ve farklı coğrafi bölgelerden katılımcılar içeren daha kapsamlı bir araştırma yapma önerisinde bulunulabilir.
- Nitel araştırmalara odaklanarak, değer kavramı, değer kazanımı ve ebeveyn yeterlikleri konularında daha derinlemesine analizler yapılabilirler.
- Uzun vadeli takip çalışmaları ile çocukların değer algılarındaki değişimleri anlamak adına daha kapsamlı bir perspektif sunabilirler.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler:

- Ebeveynlere, çocuklarına değer kazandırmak adına etkili olabilecek eğitim programları sunmak için özel seminer ve atölyeler düzenleme önerisi getirilebilir.

- Aile içi iletişimi güçlendirmeye yönelik düzenlenecek etkinliklerle, ebeveynlerin çocuklarına değerleri nasıl aktarabilecekleri konusunda bilinçlenmeleri sağlanabilir.
- Ebeveynlere, çocuklarının değer algılarına etki eden davranışlar konusunda bilgi içeren kaynaklar sağlanabilir.

Alan Uzmanlarına Yönelik Öneriler:

- Eğitimciler ve rehberlik uzmanları için, okul öncesi eğitimde değer kazanımını destekleyen programlar geliştirmek amacıyla iş birliği fırsatları oluşturulabilir.
- Ailelerle birlikte gerçekleştirilecek seminerlerle, ailelerin çocuklarına değerleri aktarmada daha etkili olmalarını sağlamak için stratejiler sunulabilir.
- Değer eğitimi konusunda eğitim materyalleri ve kaynaklar hazırlanarak, alan uzmanlarının ve eğitimcilerin kullanımına sunulabilir.

Kaynakça

- Akarşan Esen, M., & Cesur, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Ebeveynlik Stillerini Algılayışları ve Bu Algının Ebeveyn-Çocuk Değer Benzerliğine Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(2), 1-24.
- Akıncı, A. (2005). Hayata anlama vermede dini değerlerin ve din öğretiminin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 7-24.
- Aluş, Y., & Selçukkaya, S. (2015). Türk ailesinde mutluluk algısı ve değerleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 1(2), 151-175.
- Anderson, K. G., Kaplan, H. ve Lancaster, J. (1999). Paternal Care by Genetic Fathers and Stepfathers I: Reports from Albuquerque Men. *Evolution and Human Behavior*, 20(6), 405-431. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1090-5138\(99\)00023-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1090-5138(99)00023-9)
- 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.
- Arkan, B. ve Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: iki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches In Psychiatry* 1; 155-174.
- 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.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D. ve Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208-213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Cohn, D. A. ve Pearson, J. L. (1996). Parents' attachment histories and children's externalizing and internalizing behaviors: exploring family systems models of linkage. *J Consult Clin Psychol*, 64(1), 53-63. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.64.1.53>
- Creswell, J. W. (2017). *Research desing: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- 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 yapılandırıcı bir yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ekinci Vural, D. (2006). *Okulöncesi eğitim programlarındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri programının çocuklarda sosyal becerinin gelişimine etkisi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Erpay, İ. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi: erken dönem din eğitimine ilişkin ebeveyn görüşleri. *OMUİFD: Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, (49).
- Gülay Ogelman, H., & Sarıkaya, H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 81-100.
- Gültekin, C. (2023). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Düzeyleri İle Ebeveyn Tutumları ve Ebeveynlerin Ahlakî Benlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Güngör, E. (1996). *Değerler psikolojisi*, Hollanda: Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş 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.
- Jessee, V., & Adamsons, K. (2018). Father involvement and father-child relationship quality: An intergenerational perspective. *Parenting*, 18(1), 28-44.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Knafo, A., & Galansky, N. (2008). The influence of children on their parents' values. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1143-1161.
- Krech, D., Crutfield, R., & Ballachey, E. L. (1983). *Cemiyet içinde fert* (çev., M. Turhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199- 208.
- Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03
- MacDonald, K. ve Parke, R. D. (1984). Bridging the Gap: Parent-Child Play Interaction and Peer Interactive Competence. *Child Development*, 55(4), 1265-1277. <https://doi.org/10.2307/1129996>
- Marsiglio, W., Roy, K. ve Fox, G. L. (2005). *Situated fathering: A focus on physical and social spaces*. Rowman & Littlefield Publishers.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- 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.
- Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2014). Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Özbey, D. S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkma Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18. <https://doi.org/10.21560/spcd.34877>
- Özğüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).

- Özkan, B., & Dağal, A. B. (2023). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden ve Etmeyen 60-72 Aylık Çocukların Değer Algılarına Ebeveyn Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(3).
- Roger Mills-Koonce, W., Willoughby, M. T., Zvara, B., Barnett, M., Gustafsson, H. ve Cox, M. J. (2015). Mothers' and fathers' sensitivity and children's cognitive development in low-income, rural families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 38, 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.01.001>
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology*, 5(2-3), 137-182.
- Sezer, H. N., & Yalman, D. (2022). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ile İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-214.
- 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.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulmalar: babalar. *Eğitime Bakış Dergisi*, Yıl, 7, 43-47.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3 (13), 101-116.
- 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 düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of teacher education for sustainability*, 17(2), 108-124.
- Verschueren, K. ve Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development*, 70(1), 183-201. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014>
- Whitbeck, L. B., & Gecas, V. (1988). Value Attributions and Value Transmission between Parents and Children. *Journal of Marriage and Family*, 50(3), 829-840. <https://doi.org/10.2307/352651>
- Yalçın, A., Yemenici, F. Sabancı, H., Kalaycı, K.K., Halisdemir, M., Bakülü, N., Hazar, R.G., Köse, S. & Ünsal, Y. (2012). Değerler eğitimi etkinlik örnekleri. G. Uyanık-Balat (ed.) İçinde *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. (ss: 38-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk eğitimi el kitabı (38. Basım)*. Remzi Kitabevi.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukay, M. (2006). *Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi*. İçinde O. Ramazan, K. Efe & G. Güven (Ed). I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi. (ss.9-16). İstanbul: Yapa Yayınları.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 297-328.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Merve KORUCU¹

Hasan Hüseyin ŞAHAN²

MEB

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2021 – 2022 eğitim ve öğretim yılında Balıkesir ili merkez Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan 281 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler Uyangör vd.'nin (2016) geliştirdiği "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Betimsel istatistikler, Çift Yönlü MANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilk olarak, öğretmenlerin genel olarak daha çok çağdaş eğitim felsefesi eğiliminde oldukları saptanmıştır. İkinci olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin okul seviyesi/türü, alan ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yeni mezun Sosyal Bilimler Alanı'nda görev yapan öğretmenlerin diğer kıdemlere ve alanlara oranla daha fazla çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Çeşitli Değişkenler

Examining Teachers' Educational Philosophy Tendencies in Terms of Various Variables

Abstract

This study aims to examine teachers' educational philosophy tendencies in terms of various variables. 281 teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the central Karesi and Altıeylül districts of Balıkesir province participated in the study in the 2021-2022 academic year. Data in the study were collected through the "Scale for Determining Tendencies Towards Educational Philosophy" developed by Uyangör et al. (2016). Descriptive statistics and Two-Way MANOVA were used in the analysis of the data.

As a result of the study, firstly, it was determined that teachers generally tended more towards contemporary educational philosophy. Secondly, it was determined that teachers' educational philosophy tendencies changed significantly in terms of school level/type, field and seniority variables. In this context, it was observed that newly graduated teachers working in the Social Sciences Field had more contemporary educational philosophy tendencies compared to other seniorities and fields.

Keywords: Teachers, Educational Philosophy Tendencies, Various Variables

Giriş

* İkinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından tamamlanan "Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar. Dr., İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-0344-7716, korucu86@hotmail.com, Balıkesir.

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-0180-4812, hsahan@balikesir.edu.tr, Balıkesir.

Eğitim ve program geliştirme dinamik bir yapıdadır. Toplumun, bireyin veya eğitimin herhangi bir alanında meydana gelen değişimden etkilenen bu sebeple de sürekli kendini yenileyen ve gelişen süreçlerdir. Ancak bu değişim ve gelişimlerin temelinde her zaman bir eğitim felsefesi bulunmaktadır. William Van Til'in de dediği gibi, felsefe eğitimde yön kaynağı ve yol göstericidir. Aksi halde felsefenin temele alınmayışı, eğeri olmayan bir atın üzerinde, amaçsızca dolaşmaya benzetilebilir. Felsefe, eğitimcilerle özellikle de program geliştirme uzmanlarına çalışmalarını yaparken bir yapı ve taban sağlamaktadır. Bu nedenle program geliştirmenin her ögesi felsefeye dayanmaktadır (Demirel, 2017).

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. Felsefe içerisinde birçok alanı (ontoloji, epistemoloji, ahlak) barındırmasının yanında farklı alanlarla da ilişki içerisindedir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitim ile felsefenin ilişkisi tarih boyunca süregelmiştir. Çocuğun yetiştirilmesi, zihinsel ve bedensel gelişimi, sanatsal ve ahlaki açıdan davranışlarının düzenlenmesi üzerinde durulurken felsefi temel üzerine oturtulmuş bir eğitim sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü felsefe sayesinde öğretmenlere okulun hedefleri, önemli görülen konular, öğrenci öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiği ve eğitim öğretimi 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 kılavuzlanmasında 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 (Bakıoğlu ve Pekince, 2015; Kumral, 2014). Literatürdeki tanımlar incelendiğinde ortak nokta olarak eğitim planlamaları ve uygulamalarında temele alınan bir felsefenin bulunduğu ve bu felsefe doğrultusunda gerekli olan planlamanın yapıldığı sonucuna ulaşılabılır. 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 temelinde 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 geliştirme uzmanları ve eğitimcilerle 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:

1. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri hangi düzeydedir?
2. 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

Araştırmanın Modeli

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 olmadığını belirlemek yönüyle nedensel karşılaştırma türündedir. Nedensel karşılaştırmanın, mevcut bir olayın ya da durumun nedenleri ile bu nedenlere etki eden değişkenleri belirlemenin yanında bir etkinin neticesini de ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma türü olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2015).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın genel evrenini, Türkiye’de ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili merkez Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarındaki ilkökullarda ve ortaokullarda görevli 1895 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem seçiminde orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Orantısız küme örnekleme yönteminde, evren küme adı verilen gruplara ayrılarak her grup bir örneklem birimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu gruplar tesadüfi olarak belirlenirse de orantısız küme örnekleme yapılmış olur (Karasar, 1994). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme; Balıkesir il merkezi Karesi ve Altıeylül ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkökullarda ve ortaokullarda görevli toplam 383 öğretmenden toplanan ve 281 kullanılabilir veriden oluşmaktadır. Örneklem hesaplamasına yönelik çalışma yapılırken Bartlett, Kotlik ve Higgins’in (2001) örneklem tablosunda, sürekli değişkene sahip verilerde, p değerinin .05 ve t değerinin 1.96 olarak kabul edildiği 2000 kişilik çalışma evreninden 112 kişilik örneklemin yeterli olduğu görülmektedir. Bu sebeple Bartlett ve arkadaşlarının hazırladığı örneklem tablosu dikkate alınmış ve .05’lik hata payındaki örneklem büyüklüğü doğrultusunda elde edilen 281 verinin yeterli olduğu kabul edilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve branş bilgileri Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 1
Örnekleme İlişkin Cinsiyet, Okul Türü ve Branş Bilgileri

		Öğretmen Sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	196	69.8
	Erkek	85	30.2
Cinsiyet Toplam		281	100
Okul Türü	İlkokul	172	61.2
	Ortaokul	109	38.8
Okul Türü Toplam		281	100
Branş	Sınıf Öğrt.	135	48
	Türkçe Öğrt.	23	8.2
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	3.9
	DKAB Öğrt.	11	3.9
	Matematik Öğrt.	21	7.5
	Fen Bilimleri Öğrt.	12	4.3
	Bilişim Teknolojileri Öğrt.	7	2.5
	Rehber Öğrt.	15	5.5
	İngilizce Öğrt.	46	16.4
	Branş Toplam		281	100

Tablo 2 doğrultusunda, araştırmadaki kadın öğretmen sayısının 196 (% 69.8), erkek öğretmen sayısının 85 (% 30.2) olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmada yer alan öğretmenlerin 172'si (%61.2) ilkokulda görev yaparken, 109'u (% 38.8) ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin branş bilgileri incelendiğinde, araştırmada 135 (% 48) Sınıf Öğretmeni, 23 (% 8.2) Türkçe Öğretmeni, 11 (% 3.9) Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 11 (%3.9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 21 (%7.5) Matematik Öğretmeni, 12 (% 4.3) Fen Bilgisi Öğretmeni, 7 (% 2.5) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, 15 (%5.5) Rehber Öğretmen ile 46 (%16.4) İngilizce Öğretmeni yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenler alan bakımından, Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni ve Rehber Öğretmen olanlar Sosyal Bilimler Alanı'nda; Matematik Öğretmeni, Fen Bilgisi Öğretmeni ve Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olanlar ise Fen ve Matematik Bilimleri Alanı'nda görev yapan öğretmenler olarak gruplandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırma sürecinde gerekli olan veriler; çalışmaya katılan öğretmenler hakkında bilgi toplamaya yönelik hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Veri toplama aracının ilk bölümünde yer alan 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.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör vd.(2016) tarafından geliştirilen "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" yer almıştır. 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 güvenirlik 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).

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılar tarafından tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör vd. (2016) tarafından geliştirilen 36 maddelik 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 kullanılan "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" nin yapı geçerliğinin öngörüldüğü biçimde olup olmadığını belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği'nin, Uyangör vd. (2016) tarafından geliştirildiği şekilde 36 madde ve 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Veri toplama aşamasında ölçeği geliştirenlerden ölçek kullanım izinleri alınmış, ölçekler örneklem grubunda olan öğretmenlere bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Veriler, öğretmenlerin derslerini aksatmayacakları bir zaman diliminde toplanmıştır. Veri formunda eksik doldurulmuş 53 adet ölçek analiz sürecinde değerlerde sapmalara neden olabileceği düşüncesi ile analiz dışında bırakılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında ilk adım olarak, verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Bu amaçla verilerde uç değer kontrolü yapılmış ve yapılan analiz sonucunda 49 adet ölçek uç değer olarak tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Çünkü alışlagelmiş değerlerin dışında veya aşırı değerlere sahip olan denekler istatistiksel verilerin sonuçlarını değiştirebilirler (Can, 2014).

Normallik varsayımlarında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri bakımından literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. George ve Mallery'e (2021) göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer almasının normal dağılım varsayımı için kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerlerinin -1.119 ile .948 arasında; basıklık değerlerinin ise -.980 ile .704 arasında olması sebebiyle verilerin alt boyutlarda normal dağılıma sahip olduğu kabul 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 yansıması 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. Çift Yönlü MANOVA yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir. İlk sayıtlı için varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği şartı olarak Box Matrixlerin Eşitliği Testi (Box Test of Equality of Covariance Matrices) kontrol edilmiştir. Box's M test sonuç tablosundaki p değerinin 0.05'ten büyük olması matrislerin eşit

sayılabileceği anlamına gelmekte ve MANOVA'nın varyans-kovaryans matrislerinin eşit olması sayılığını sağladığını göstermektedir (Can, 2014). Çift Yönlü MANOVA'nın bir diğer sayılıtı ise, hata varyanslarının eşitliğidir. Bu sayılıtının kontrolü için de Levene Testi yapılmıştır. Levene Testi'nin yapılmasının amacı, hata varyansları arasında anlamlı bir farkın olmadığı hipotezini test etmek yani varyansların eşit olduğunu göstermektir. Varyansların eşitliği için ise Levene Testi'nde p değerinin 0.05'ten büyük olması gerekmektedir (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). MANOVA kapsamında, 3 farklı bölümde incelenmeye çalışılan 2. Alt problem doğrultusunda, 4 alt boyuttan oluşan "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" ilk bağımlı değişken olarak yer alırken, "çalışılan okul türü (ilkokul/ortaokul), kıdem ve branş (Sosyal Bilimler Alanı / Fen ve Matematik Bilimleri Alanı)" bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bulgular bölümünde ilk olarak, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilim düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra bu düzeylerin çalışılan okul türü, kıdem ve alan değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları Tabo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basklılık
DEFE	281	3.29	.64	-.011	-.352
EEFE	281	2.18	.59	.392	-.229
İEFE	281	4.76	.25	-1.090	.704
YEFE	281	4.74	.27	-1.119	.497

DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik betimsel analiz sonuçlarını incelendiğinde, ilerlemeci eğitim felsefesi eğiliminin en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.76$, SS: .25) sahip olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi eğilimini sırasıyla yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimi ($\bar{X}=4.74$, SS: .27), daimici eğitim felsefesi eğilimi ($\bar{X}=3.29$, SS: .64) ve esasici eğitim felsefesi eğilimi ($\bar{X}=2.18$, SS: .59) alt boyutları izlemektedir.

İkinci alt problem kapsamında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilim düzeylerini okul türü, kıdem ve alan (Sosyal Bilimler Alanı ve Fen / Matematik Bilimleri Alanı) bağımsız değişkenleri bakımından anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bağımlı değişkenlerin birden fazla boyuta sahip olması ve bağımsız değişkenlerin sayısının da yine birden fazla olması sebebiyle Çok Değişkenli Varyans Analizi olan Çift Yönlü MANOVA yapılmıştır.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Çift Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez df	Hata df	p.
Kesişme	Pillai's Trace	.996	16018.630 ^b	4.000	269.000	.000
Okul_Türü	Pillai's Trace	.026	1.808 ^b	4.000	269.000	.127
Alan	Pillai's Trace	.004	.242 ^b	4.000	269.000	.915
Kıdem	Pillai's Trace	.056	1.938	8.000	540.000	.052
Okul_Türü * Alan	Pillai's Trace	.000	. ^b	.000	.000	.
Okul_Türü * Kıdem	Pillai's Trace	.025	.847	8.000	540.000	.562
Alan * Kıdem	Pillai's Trace	.076	2.677	8.000	540.000	.007
Okul_Türü * Alan * Kıdem	Pillai's Trace	.000	. ^b	.000	.000	.

*p<.05

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin çok değişkenli varyans analizi sonuçlarını gösteren Tablo 3 incelendiğinde, daimicilik, esasıcılık, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarından birini veya birden fazlasını alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte (Pillai's Trace= .076; F= 2.677; p=.007) etkilediği görülmektedir.

Alan ve kıdem değişkenlerinin bağımlı değişkenler olan Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin alt boyutlarından hangisini ya da hangilerini etkilediğini anlamak için boyutların arasındaki etkileşime (Test of Between – Subjects Effects) bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Etkileşim Testi (Test of Between - Subjects Effects) Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Tip III Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	İEFE	.754 ^a	8	.094	1.592	.127	.045
	EEFE	9.033 ^b	8	1.129	3.427	.001	.092
	YEFE	1.465 ^c	8	.183	2.609	.009	.071
	DEFE	7.776 ^d	8	.972	2.448	.014	.067
Kesişme	İEFE	2707.702	1	2707.702	45758.467	.000	.994
	EEFE	584.008	1	584.008	1772.607	.000	.867
	YEFE	2685.446	1	2685.446	38250.482	.000	.993
	DEFE	1269.892	1	1269.892	3197.855	.000	.922
Okul_Türü	İEFE	.017	1	.017	.295	.587	.001
	EEFE	1.020	1	1.020	3.096	.080	.011
	YEFE	.086	1	.086	1.224	.270	.004
	DEFE	.337	1	.337	.848	.358	.003
Alan	İEFE	.030	1	.030	.499	.481	.002
	EEFE	.002	1	.002	.005	.943	.000
	YEFE	.011	1	.011	.158	.692	.001
	DEFE	.167	1	.167	.422	.517	.002
Kıdem	İEFE	.087	2	.043	.735	.481	.005
	EEFE	1.594	2	.797	2.419	.091	.017
	YEFE	.465	2	.232	3.309	.038	.024
	DEFE	2.541	2	1.270	3.199	.042	.023
Okul_Türü * Alan	İEFE	.000	0	.	.	.	.000
	EEFE	.000	0	.	.	.	.000
	YEFE	.000	0	.	.	.	.000
	DEFE	.000	0	.	.	.	.000
Okul_Türü * Kıdem	İEFE	.156	2	.078	1.319	.269	.010
	EEFE	.894	2	.447	1.357	.259	.010
	YEFE	.052	2	.026	.372	.690	.003
	DEFE	.059	2	.029	.074	.928	.001
Alan * Kıdem	İEFE	.644	2	.322	5.442	.005	.038
	EEFE	1.255	2	.627	1.904	.151	.014

	YEFE	.857	2	.428	6.102	.003	.043
	DEFE	1.782	2	.891	2.244	.108	.016
Okul Türü *	İEFE	.000	0	.	.	.	.000
Alan * Kıdem	EEFE	.000	0	.	.	.	.000
	YEFE	.000	0	.	.	.	.000
	DEFE	.000	0	.	.	.	.000
Hata	İEFE	16.095	272	.059			
	EEFE	89.614	272	.329			
	YEFE	19.096	272	.070			
	DEFE	108.013	272	.397			
Toplam	İEFE	6373.862	281				
	EEFE	1437.416	281				
	YEFE	6346.947	281				
	DEFE	3158.483	281				
Düzeltilmiş	İEFE	16.849	280				
Toplam	EEFE	98.646	280				
	YEFE	20.561	280				
	DEFE	115.789	280				

a. R Kare = .045 (Düzeltilmiş R Kare = .017)

b. R Kare = .092 (Düzeltilmiş R Kare = .065)

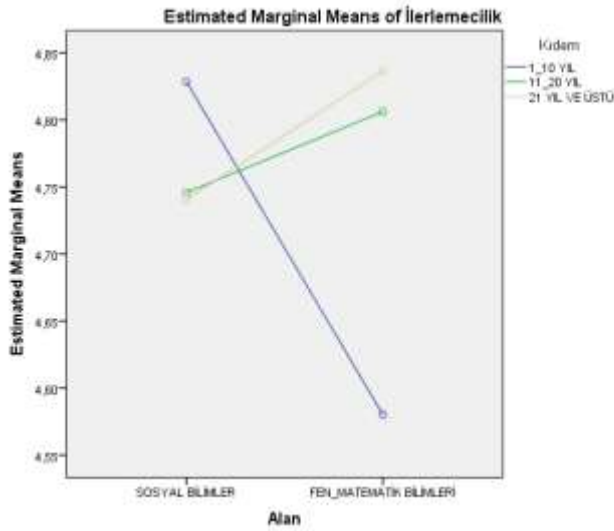
c. R Kare = .071 (Düzeltilmiş R Kare = .044)

d. R Kare = .067 (Düzeltilmiş R Kare = .040)

DEFE: Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi, EEFE: Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi, İEFE: İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi, YEFE: Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi.

Tablo 13 incelendiğinde ise, alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte ilerlemecilik eğitim felsefesi alt boyutunu $p=.005$ değerinde ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi alt boyutunu $p=.003$ değerinde etkilediği görülmüştür.

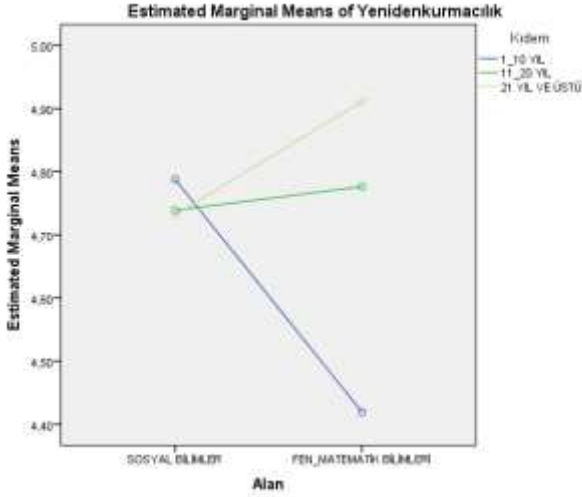
Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle ilerlemecilik eğitim felsefesi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenerek Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 1. İlerlemecilik Eğitim Felsefesi Profil Grafikleri

İlerlemecilik eğitim felsefesinin alan ve kıdem değişkenleri açısından aralarındaki farklılığın yönünü gösteren Şekil 6 incelendiğinde, 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan fen ve matematik bilimleri alanındaki öğretmenlere nazaran daha ilerlemeci bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. 11-20 yıl arasında kıdemi bulunanlar ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenler arasında ve aynı kıdemlerdeki fen ve matematik bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlerin arasında ise ilerlemecilik eğitim felsefesi açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Alan ve kıdem değişkenlerinin birlikte etkisiyle yeniden kurmacılık eğitim felsefesi alt boyutunda görülen anlamlı farkın yönünü belirlemek amacıyla Tahmini Ortalama Grafikleri (Estimated Marginal Means) incelenerek Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 2.Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Profil Grafikleri

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin alan ve kıdem değişkenleri açısından aralarındaki farklılığın yönünü gösteren Şekil 7 incelendiğinde ise, 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan fen ve matematik bilimleri alanındaki öğretmenlere oranla daha yeniden kurmacı bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. 11-20 yıl arasında kıdemi bulunanlar ile 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan sosyal bilimler alanındaki öğretmenler arasında ve aynı kıdemlerdeki fen ve matematik bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlerin arasında ise yeniden kurmacılık eğitim felsefesi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Daha sonra daimici eğitim felsefesi eğilimi'ne ve son olarak da esasici eğitim felsefesi eğilimine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile öğretmenler temelde kendilerini yüksek düzeyde ilerlemeci ve yeniden kurmacı biçiminde algıladıkları; daimici ve esasici olarak daha düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin, modern eğitim

felsefelerine yönelik eğilimlerinin daha fazla olduğu, öğrencilerini merkeze alarak derse aktif katılımlarının önemli olduğunu düşündükleri, deneyime dayalı yani öğrenci açısından yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alarak eğitim ortamının düzenlenmesi gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir. Alanyazında yapılan birçok çalışma (Altınkurt vd., 2012; Aytaç, 2020; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Demir ve Aktı Aslan, 2021; Doğanay ve Sarı, 2003; Ekiz, 2007; Kumral, 2015; Şahan, 2020; Tunca vd., 2015; Yokuş, 2016; Zöğ, 2022) araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinde 2005/2006 eğitim ve öğretim yılından başlayarak temele alınan Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda hazırlanan programların etkili olduğu söylenebilir. Böylece konu merkezli öğretim anlayışından, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme anlayışına geçilmiş ve yeni programların sınıflarda uygulanması adına öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini de bu doğrultuda değiştirmeleri ve geliştirmeleri gerekli hale gelmiştir. Öte yandan bazı araştırma sonuçları ise yapılan bu araştırma sonucu ile çelişmektedir. Üstüner (2008) tarafından ilkokulda görev yapan öğretmenler ile müfettişlerin eğitim felsefesi görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin ağırlıklı olarak Daimici eğitim felsefesi eğilimine oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üstüner'in bu sonuca ulaşmasının sebebi olarak ise; katılımcıların daimici eğitim felsefesi yani geleneksel eğitim anlayışı ile eğitim görmüş ve mesleki yaşamlarında da geleneksel yöntemleri uygulamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer doğrultuda Çetin vd. (2012) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesi kategorisinde 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. 1-10 yıl arasındanda kıdemi bulunan Sosyal Bilimler Alanındaki öğretmenlerin 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan fen ve matematik bilimleri alanındaki öğretmenlere nazaran daha ilerlemeci bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi Eğilimi açısından alan ve kıdem değişkenleri bakımından aralarındaki farklılığın da yine, 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan fen ve matematik bilimleri alanındaki öğretmenlere nazaran 1-10 yıl arasında kıdemi bulunan sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenler lehine çıktığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıkların sebebinin ise, sosyal bilimler alanının fen ve matematik bilimleri alanına oranla toplumsal yapı gereği daha değişim odaklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifade ile, her iki alanın farklı bilgi doğasına sahip olmalarından kaynaklı olarak bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. 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; Şahan, 2020) da tutarlılık göstermektedir. Örneğin; Çetin vd. (2012) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında; sosyal bilgiler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği alanında öğrenimine devam eden öğrencilerin, fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği alanında eğitim gören öğrencilere nazaran daha fazla çağdaş eğitim felsefesi anlayışına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak alanyazında araştırma sonucuna tezat bir sonuçla da karşılaşmıştır. Kumral (2015) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği gibi sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının geleneksel felsefe anlayışı daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Eğitim felsefesi eğilimini kıdem açısından inceleyen çalışmalara bakıldığında ise; Ağdacı'nın (2018) yaptığı tez çalışmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin kıdem açısından farklılaştığı, 5-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerinin diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanında, Çoban (2004) ile Karadağ vd. (2009) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin bulunduğu görülmekle beraber halen geleneksel eğitim felsefesi eğilimine sahip öğretmenlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle uzaktan hizmetiçi eğitim açısından, ÖBA'da (Öğretmen Bilişim Ağı) yer alan kurs veya seminerlerde sık sık çağdaş eğitim felsefelerine yönelik eğitimlere yer verilebilir. Bunun yanında yine ÖBA'da yer alan mesleki gelişim topluluklarına katılmaları için okul yönetimi tarafından sık sık gerekli bilgilendirmeler ve hatırlatmalar yapılabilir. Böylece öğretmenlerin sınıflarında da çağdaş eğitim felsefeleri temelinde eğitim uygulamaları yapmaları ve bu uygulamaları katıldıkları ÖBA topluluklarında paylaşmaları sağlanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin hem mesleki gelişimleri hem de mesleki iş birliği yapmaları okulların gelişiminde de katkıda bulunabilir.

Bu çalışmanın araştırma grubu olarak Balıkesir İli merkez Altıeylül ve Karesi ilçelerinde yapılmıştır. Tasarlanacak olan yeni çalışma daha geniş bir çalışma grubu ile bölgelere yönelik, her bölgeden belirlenecek farklı iller ile veya çeşitli örnekleme yöntemleri kullanılarak tekrarlanabilir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Tasarlanacak olan çalışmada nitel yöntem ya da karma yöntemler kullanılarak daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- 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.
- Bartlett, J.E., Kotrlık, J.W. and Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19 (1), 43-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi 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.
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- 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.

- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi 'Öğretmen Eğitim Felsefeleri'. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 1-14.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ercan, R. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine girişinde* (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.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı Dergisi*, 12, 181-200.
- Kumral, O. (2014). Philosophical Change in Education: A Desired Primary School Model of Primary School Student Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3).
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 59- 68.
- 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)
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- 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.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 26-36.
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğrenme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Serkan ASLAN¹

Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerini ve görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada, karma araştırma modeli desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıları uygun örnekleme yöntemi, nitel boyutundaki katılımcıları maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 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 güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 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. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık çıkmazken, öğrenim görülen 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.

Giriş

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 önemli 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 edilebilir.

Özyeterlik, bireyin belirli bir durumda gerekli olan eylemleri başarıyla yerine getirebilme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Eğitim alanında, öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, öğretim sürecindeki performanslarını ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yüksek özyeterlik inancına sahip olması, onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak daha etkili

¹ Sorumlu Yazar. Doç.Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8515-4233, serkanaslan@sdu.edu.tr

öğretim stratejileri geliştirmelerine ve sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarına olanak tanır (Hußner, Lazarides & Symes, 2024; İnceçay & Keşli Dollar, 2013). Bu nedenle, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının geliştirilmesi hem öğretmen eğitiminde hem de öğretmenlik mesleğinde büyük önem taşımaktadır. Çünkü özyeterlik, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını, sınıf içi uygulamalarını ve öğretim yöntemlerini doğrudan etkilemektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmen adayları, öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla daha etkili başa çıkabilmekte, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurabilmekte ve yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemeye daha açık olmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ayrıca bu adaylar, ders materyallerini daha etkin bir şekilde kullanabilmekte ve öğrenci motivasyonunu artırıcı yöntemler geliştirebilmektedir. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının sahip olması gereken özyeterliklerden biri de Türkçe öğretimi özyeterliğidir.

Türkçe öğretimi özyeterliği, öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe dil becerilerini kazandırma ve geliştirme sürecine yönelik inançlarını ifade ettiği söylenebilir. Türkçe öğretimi, öğrencilerin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimleri için temel bir yapı taşıdır ve öğretmen adaylarının bu alandaki özyeterlik inançları, öğrencilerin dil becerileri üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir (Lüle Mert, 2014). Türkçe öğretimi özyeterliği yüksek olan öğretmen adayları, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme konusunda daha etkili yöntemler kullanmakta ve bu becerilerin kazandırılması sürecinde daha kararlı ve motive bir şekilde çalıştığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliğinin yüksek olması, öğrencilerin dil gelişimine ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlayabilir. Yüksek özyeterlik, öğretmen adaylarının derslere daha iyi hazırlanmalarını ve öğrencilere yönelik daha fazla destekleyici tutum sergilemelerini sağlayabilir. Ayrıca bu adaylar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken onların öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak bireysel farklılıklara uygun öğretim yöntemleri uygulayabilirler. 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. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde yeterli hale getirme konusunda ne kadar etkili olduğunu anlamak önemlidir. Ancak, Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerini ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması (Aşkın & Demirel, 2012; Erbaş, 2021; Güner, Günal, Turan & Kaya, 2023), 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 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 öğretim özyeterlikleri noktasında eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu da öğretmen yetiştirme programlarının daha etkili hale getirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının güçlendirilmesi, onların mesleki motivasyonlarını artırarak, öğrenci başarısına olumlu etkilerde bulunabilir (Schunk & Pajares, 2002). 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. Yürütülen bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerini ve görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik düzeyi nedir?
- 2) Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi kapsamında dil becerilerini geliştirirken hangi etkinlikleri ve öğretim materyallerini kullanacaklarına, Türkçe dersini planlamada nelere dikkat edeceklerine, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına, öğrenme güçlüğü yaşayan ve yabancı öğrencilere ne gibi etkinlikler uygulayacaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, Türkçe öğretimi dersini yeterli bulup bulmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma araştırma modeline dayalı olarak açıklayıcı sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Karma araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yönlerini birleştirerek, her iki yöntemin sınırlılıklarını gidermeyi amaçlamaktadır (Creswell & Plano Clark, 2017; Creswell, 2014). Araştırmada önce nicel veriler toplanmış, ardından bu bulguları derinlemesine açıklamak için nitel veriler elde edilmiştir (Mills & Gay, 2019). Nicel boyutta, verilerin tek seferde toplandığı kesitsel tarama modeli uygulanmış (Büyüköztürk vd., 2012), nitel boyutta ise öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi konusunda deneyim ve görüşlerini anlamak amacıyla fenomenolojik desen tercih edilmiştir (Creswell & Poth, 2018). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersi almış olmaları, bu fenomene dair deneyimlerinin incelenmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nicel boyuttaki katılımcılar, araştırmacının kolayca ulaşabileceği kişilerden veri toplamasına olanak tanıyan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Bu yöntem, araştırmacının çevresinde bulunan ve veri toplamayı kolaylaştıran katılımcıları seçmesini sağlamıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	61	70
Erkek	26	30
Sınıf		
2. sınıf	32	37
3. sınıf	20	23
4. sınıf	35	40
Türkçe Öğretimi Dersini Yeterli Bulma Durumu		
Yeterli değil	12	14
Kısmen yeterli	32	37
Yeterli	43	49
Toplam	87	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 61'i kadın, 26'sı erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 32'si ikinci sınıfta, 20'si üçüncü sınıfta ve 35'i dördüncü sınıfta öğrenim

görmektedir. Katılımcıların 12'si Türkçe öğretimi dersini yeterli bulmazken, 32'si kısmen yeterli ve 43'ü yeterli bulmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıları, bireylerdeki farklılıkları yansıtmayı amaçlayan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde, belirli kriterlere göre farklılık gösteren katılımcılar seçilerek çeşitlilik sağlanır (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasıyla farklı perspektiflerin yansıtılması hedeflenmiştir. Nitel boyutta, 12 kadın ve 18 erkek öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Türkçe Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geliştirilen *Türkçe Öğretimine Yönelik Özyeterlik* ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 109 sınıf öğretmeni adayı ve 141 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülerek geliştirilmiştir. Ölçeğin açıklanmış olduğu toplam varyans %54.2'dir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin iki faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin maddelerine ait faktör yükleri .48 ile .80 arasında değişmektedir (Bulut & Uzunoğlu, 2021). Ölçeğin birinci faktörü *Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme* (8 madde), ikinci faktörü *Dil Becerilerini Geliştirme* (12 madde) olarak isimlendirilmiştir. Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından yapılan güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum indeksleri istenilen düzeyde bulunmuştur (Bulut & Uzunoğlu, 2021). Yürütülen bu çalışmada ölçek sınıf eğitimi ana bilim dalında görev yapan iki öğretim üyesine sunulmuş ve araştırmanın amacı kapsamında kullanılıp kullanılmayacağına yönelik görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine ölçek öğretmen adaylarına uygulanarak veriler toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme formundaki sorulara ek olarak, derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla ek sorular sormaya olanak tanıyan esnek bir veri toplama yöntemidir (Gürbüz & Şahin, 2018). Görüşme formu, sınıf eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin geri bildirimleri doğrultusunda revize edilmiştir. Formun geçerliliğini test etmek amacıyla beş öğretmen adayıyla pilot uygulama yapılmış ve herhangi bir sorunla karşılaşmadığı için form, asıl katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme formunda, Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin boyutları dikkate alınarak hazırlanan beş ana soru ve bu soruları destekleyen sonda soruları yer almaktadır. Bu sorular, ölçekteki bulguları daha ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle etik kurul onayı alınmış ve ardından veri toplama sürecine başlanmıştır. Çalışma, karma araştırma modelinin açıklayıcı sıralı deseni doğrultusunda yürütülmüş ve öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Bu aşamada, eğitim fakültesi dekanlığından gerekli izinler alınarak 2, 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarına yaklaşık 5 dakika süren bir ölçek uygulanmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesinin ardından nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. Tüm veriler, araştırmacı tarafından bizzat toplanmış ve katılımcıların gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Nitel verilerin toplanması yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması sırasında, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin aksamamasına özen gösterilmiş ve veriler uygun zaman dilimlerinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri analiz edilirken, öncelikle parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olan normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve normalliğin sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Seçer, 2023). Araştırmada, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 arasında olduğu belirlenmiş ve bu değerlerin normalliği sağladığı ifade edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2014). Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik ölçeği boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA uygulanabilmesi için uç değerlerin olmaması, çok değişkenli normalliğin sağlanması, bağımlı değişkene ait varyans-kovaryans eşitliği, çoklu bağıntı probleminin olmaması ve doğrusal ilişkinin varlığı gibi varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir (Pallant, 2016; Tabachnick & Fidell, 2014). Analiz sonuçları, etki büyüklükleri açısından da değerlendirilmiş ve .01, .06 ve .14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir (Huck, 2012). Araştırmanın birinci alt problemine göre, ölçek puanları 1.00-2.36 arasında düşük, 2.37-3.72 arasında orta ve 3.73-5.00 arasında yüksek düzey özyeterlik olarak sınıflandırılmıştır. Nicel verilerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve .89 bulunmuştur, bu da verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Bryman & Cramer, 2005; Leech, Barrett & Morgan, 2005).

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin ve diğer iletişim içeriklerinin sistematik ve metodolojik olarak incelenmesini sağlar (Kuckartz & Radiker, 2023). Bu süreçte, öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler benzerliklerine göre kodlanarak temalar oluşturulmuş ve anlamlı hale getirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Verilerin analizi için nitel analiz programı kullanılmış ve bulgular şekillerle görselleştirilmiştir. Araştırma verilerinin geçerliliği ve güvenilirliği, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, doğrudan alıntılar, uzman görüşü ve kodlayıcılar arası güvenilirlik gibi stratejilerle sağlanmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell, 2014).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusuna dayalı olarak öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri incelenmiş ve analiz bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

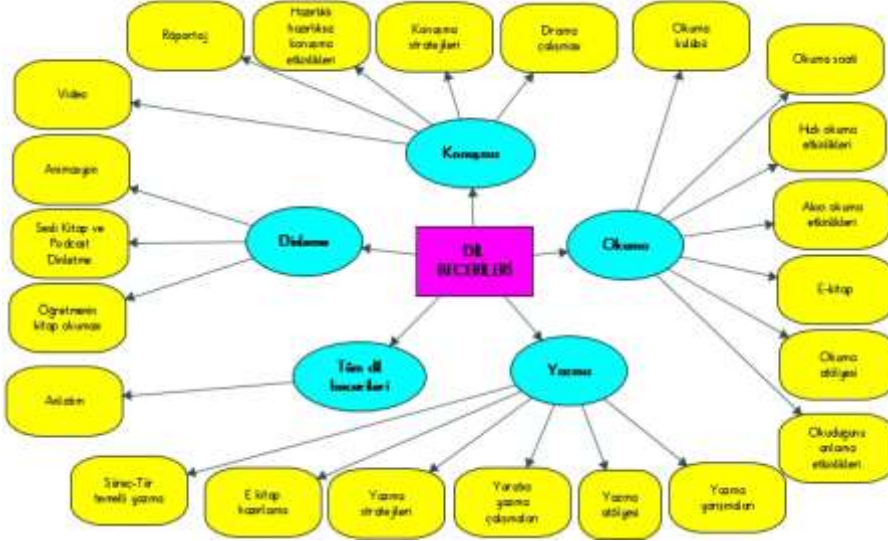
Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	n	\bar{X}	ss	Max	Min	Çarpıklık	Basıklık	Düzye
Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik	Öğretimi								
	Planlama, İzleme ve Değerlendirme	87	3,90	.74	5,00	2,00	-.86	.89	Yüksek
	Dil Becerileri	87	3,67	.62	4,92	2,00	-.19	.59	Orta
	Genel	87	3,76	.60	4,95	2,00	-.65	1,49	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerinin öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme boyutu ($\bar{X}=3,90$) ile genelinde ($\bar{X}=3,76$) yüksek düzeyde, dil becerileri alt boyutunda ise ($\bar{X}=3,64$) "orta" düzeyde kendilerini yeterli buldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında Türkçe öğretimi kapsamında dil becerilerini geliştirmek için hangi etkinlikleri uygulayacaklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



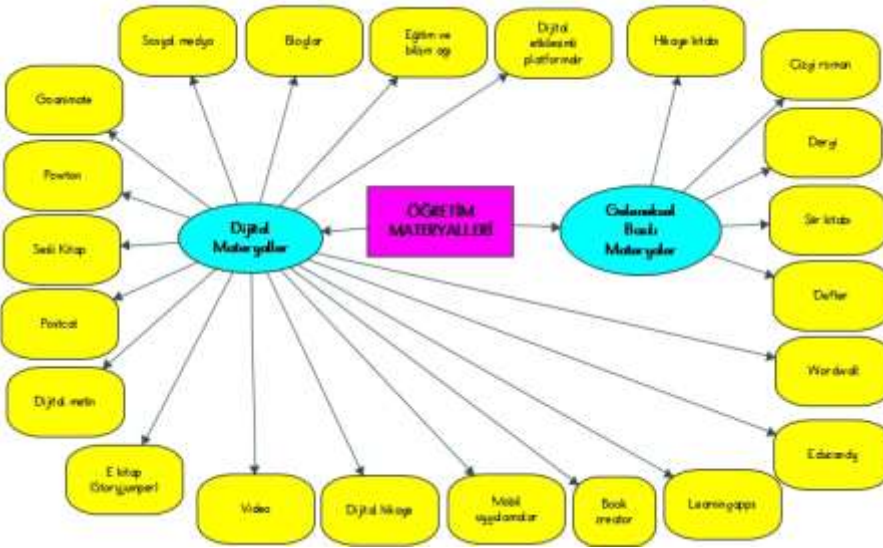
Şekil 1. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi kapsamında dil becerilerini geliştirmede uygulayacakları etkinliklere ilişkin görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları tarafından göreve başladıklarında Türkçe öğretimi kapsamında konuşma becerisini geliştirmek için video, röportaj, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri, konuşma stratejileri, drama; okuma becerisini geliştirmek için okuma kulübü, okuma saati, hızlı okuma etkinlikleri, akıcı okuma etkinlikleri, e-kitap, okuma atölyesi ve okuduğunu anlama etkinlikleri; yazma becerisini geliştirmek için süreç-tür temelli yazma yaklaşımını, e-kitap hazırlama, yazma stratejileri, yaratıcı yazma çalışmaları, yazma atölyesi ve yazma yarışmaları; dinleme becerisini geliştirmek için animasyon, sesli kitap ve postcat, öğretmenin kitap okuması gibi etkinlikler düzenleyeceklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte dördüncü sınıfta öğrenim gören 3 öğretmen adayı tüm dil becerilerini geliştirirken anlatım yöntemini kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Dinleme becerisini geliştirirken kendi çektiğim videoları kullanacağım. Bunun için derste bir Web 2.0 aracında ben bir masal okumuştum ve bunu videoya çekip uygulamıştım. Çok etkili olduğunu gördüm. Sınıftaki arkadaşlarım çok beğendiler. Postcatlerde öğrencilerin çok dikkatini çekiyor kesinlikle.Konuşma becerisini geliştirmede konuşma stratejilerine özellikle önem vereceğim. Hocamız dersi anlatırken konuşma stratejileri üzerinde çok durmuştu. Etkinlik yapıp uygulamıştık ve çok iyi öğrenmiştim. Kesinlikle bu stratejileri dikkate alarak dersimi yapacağım. ...Okuma da ise kendim hazırlayacağım e kitapları kullanacağım. Öğrencilerin motivasyonunu arttıracığını düşünüyorum. Akıcı okuma yöntemleri de çok önemli. Her birini uygulamaya çalışacağım. Yazma becerisi için süreç-tür çalışmaları uygulayacağım. Hocamız bu konu üzerinde çok durdu ve atölye çalışması yaptık. Çok keyif aldık arkadaşlarımla ve çok iyi metinler çıkardık. Kesinlikle öğrencilerime uygulayacağım.”
(Ö7: Kadın, 2 sınıf)

“...Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirirken anlatım yöntemini kullanırım. Bu becerilerin ne olduğunu, dil bilgisi kurallarını anlatırım öğrencilere.....” (Ö3: Erkek, 4. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında Türkçe öğretiminde hangi öğretim materyal(ler)ini kullanacaklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında Türkçe öğretiminde hangi öğretim materyallerini kullanacaklarına yönelik görüşleri

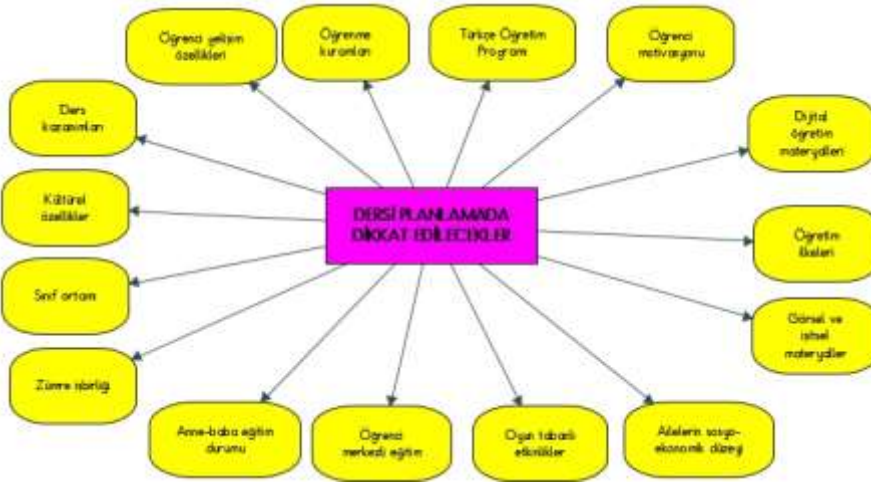
Şekil 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında Türkçe öğretiminde kullanacakları öğretim materyalleri dijital materyaller ve geleneksel basılı materyaller temalarında toplanmıştır. Öğretmen adayları tarafından dijital materyaller kapsamında Türkçe dersinde eğitim bilişim ağı, bloglar, sosyal medya, go animate, powtoon, sesli kitap, postcat, dijital metin, e kitap, video, dijital hikâye, mobil uygulamalar, book creator ve learningapps gibi dijital öğretim materyalleri kullanılacağı ifade edilmiştir. Bu konuda Ö11’in görüşü şu şekildedir:

“...Türkçe öğretiminde pawtoon kullanarak animasyonlar hazırlayacağım. Bu şekilde öğrencilerimin dinleme becerilerini geliştireceğim. Animasyonları oluştururken metinleri dikkate alacağım. Öğrencilerin dikkatlerini çekecektir ve motivasyonlarını arttıracaktır. Bu şekilde dinleme becerisinin daha iyi gelişeceğini düşünüyorum. ...Yazma becerisini geliştirmek için ise kesinlikle storyjumperi kullanacağım. Öğrenciler bu şekilde e kitaplar hazırlayacaklar. Bu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecektir.” (Ö11: Kadın, 2. sınıf)

Öğretmen adayları tarafından göreve başladıklarında Türkçe dersinde hikâye kitabı, çizgi roman, şiir kitabı, dergi ve defter gibi geleneksel ve basılı öğretim materyalleri kullanacakları ifade edilmiştir. Ö4 öğretmen adayının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Derste hikâye kitapları okuturum öğrencilere. Bu şekilde daha iyi okuyacaklarını düşünüyorum.” (Ö4: Kadın, 4. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında Türkçe dersini planlarken nelere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.



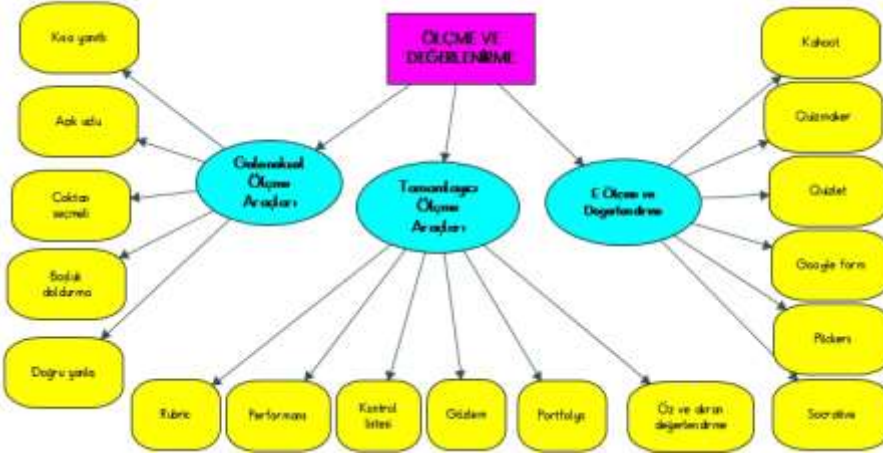
Şekil 3. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında Türkçe dersini planlarken nelere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları göreve başladıklarında Türkçe öğretimi planlarken öğrenci gelişim özelliklerine, öğrenme kuramlarına, Türkçe Öğretim Programına, öğrenci motivasyonuna, dijital öğretim materyallerini kullanmaya, öğretim ilkelere, görsel ve işitsel materyallere, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine, oyun tabanlı etkinliklere, öğrenci merkezli etkinliklerin olmasına, anne-baba eğitim durumuna, zümre iş birliğine, sınıf ortamına, öğrencilerin kültürel özelliklerine ve dersin kazanımlarına dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“... Türkçe dersinde öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseyeceğim. Onların gelişim özelliklerini dikkate alarak dersimi planlayacağım. Hocamız bunun üzerinde çok durdu ve çok okuma yaptım. Bu bakımdan kesinlikle ilk işim bu olacak. Öğrenciler somut işlemler döneminde olduklarından ve oyunları çok sevdiklerinden derslerimde oyun tabanlı etkinlikler uygulayacağım. Bu şekilde öğrenciler eğlenirken dil becerileri de gelişecek.” (Ö7: Kadın, 3. sınıf)

“Ben kesinlikle dijital öykü, animasyon gibi dijital öğretim materyallerini dikkate alarak derslerimi planlayacağım. Giriş bölümünde dikkati çekmede animasyon, geliştirmede yaratıcı yazmalarını geliştirmede bookcreatoru ve sonuç bölümünde e-ölçmeyi kullanacağım. Hocamız bize bu konuda çok bilgi verdi ve uygulama yaptırdı.” (Ö15: Kadın, 2. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında Türkçe dersinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında Türkçe dersinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları tarafından göreve başladıklarında Türkçe öğretimi kapsamında e-ölçme ve değerlendirme, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğretmen adayları e- ölçme ve değerlendirme kapsamında kahoot, quizmaker, quizlet, google forms, plickers ve socrative gibi Web 2.0 araçlarını ve programlarını kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö12'nin görüşü şu şekildedir:

"Türkçe dersinin sonunda kesinlikle ölçme ve değerlendirme yapacağım. Dil becerilerini doğru bir şekilde gelişip gelişmediğini belirlemek için uygun ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Günümüzde teknoloji çok önemli olduğu için bende e ölçme araçlarını kullanarak dil becerilerini ölçeceğim. Dinleme, okuma vb. kuralları ölçmek için quizmakerden faydalanıp doğru yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli test kullanacağım. Yazma ve konuşma becerilerinin gelişip gelişmediğini ölçmek için ise google formlardan kontrol listesi oluşturacağım. Ayrıca bu formdan öz değerlendirme ve ölçekleri de hazırlayabiliyoruz. Örneğin öğrencilerin Türkçeye karşı motivasyonlarını ölçmek için google formlardan faydalanabilirim." (Ö12: Kadın, 2. sınıf)

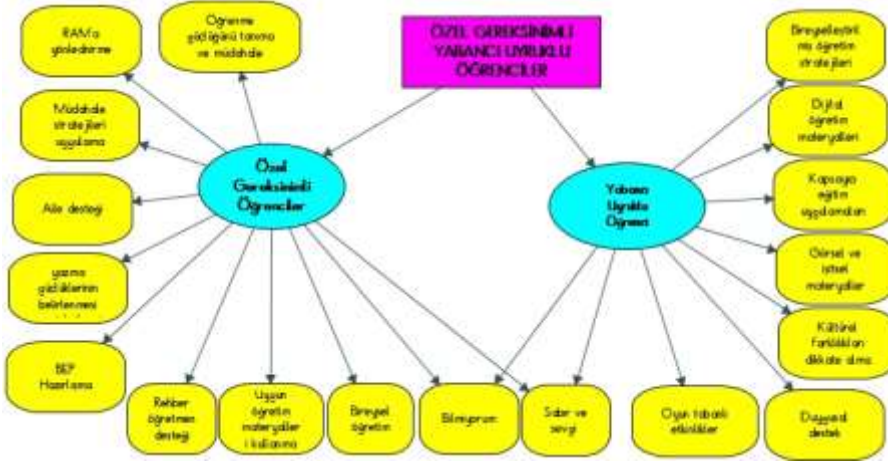
Öğretmen adayları Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından performans görevi, portfolyo, öz ve akran değerlendirme, rubrik, gözlem ve kontrol listelerini tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme nedenleri olarak, bireysel farklılıkları dikkate alacaklarını, öğrenciye uygun olduklarını ve süreçteki gelişimlerini ortaya çıkaracaklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö7'nin görüşü şu şekildedir:

"Ben dönem boyunca Türkçe dersinde kesinlikle dört dil becerisinin gelişip gelişmediğini görmek için portfolyo kullanırım. Bu şekilde öğrencilerin süreçteki gelişimlerini de görürüm ve onlara uygun dönütler veririm." (Ö7: Erkek, 3. sınıf)

Öğretmen adayları tarafından geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından kısa yanıtli sorunun, açık uçlu sorunun, çoktan seçmeli testin, boşluk doldurmanın ve doğru yanıtli kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu araçlarının seçilme nedeni olarak, öğrencilerin daha iyi değerlendirilebileceği olarak ifade etmişlerdir. Ö19'un görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Ben dersimde kısa yanıtli sorular ve çoktan seçmeli test uygulamam. Bu şekilde öğrencilerin bilip bilmediklerini ve onları daha iyi değerlendiririm.” (Ö16: Kadın, 4. sınıf)

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hangi etkinlikleri düzenleyeceklerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında Türkçe dersinde özel gereksinimli ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hangi etkinlikleri düzenleyeceklerine ilişkin görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında özel gereksinimli öğrencilere Türkçe dersinde ne gibi etkinlikler uygulayacakları ve nasıl destek olunacağına yönelik öğrenme güçlüğü tanıma ve sonrasında müdahale yöntemlerini uygulayacaklarını, RAM'a yönlendirerek öğrencilerin tanı alıp seviyelerinin belirlenmesi ve buna yönelik Türkçe kazanımlarını kazandıracaklarını, çeşitli okuma ve yazma müdahale yöntemlerini uygulayacaklarını, ailelerin desteğini alacaklarını, okuma ve yazma güçlüklerinin belirlenmesi, BEP planı hazırlayacaklarını, rehber öğretmenden destek alacaklarını, bireysel öğretim stratejilerini uygulayacaklarını, sabırlı olacaklarını ve sevgiye dayalı bir ortam oluşturacaklarını ifade etmişlerdir. Yedi öğretmen adayı ise bu konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Türkçe öğretiminde öncelikle öğrencilerin okuma ve yazma güçlüklerinin olup olmadığını belirlemenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun için rehberlik servisi ile iletişime geçerim ve velinin rızası ile kesinlikle RAM'an yönlendiririm. Yaşanan güçlüğü gidermek için BEP hazırlarım. Sınıfta yabancı uyruklu öğrencilere kesinlikle kapsayıcı eğitime dayalı etkinlikler uygularım. Bu şekilde öğrencilerin aidiyet duygusu gelişir ve kendilerini değerli görürler.” (Ö1: Kadın, 2. sınıf)

“Cevabım yok. Bilmiyorum ne yapacağımı.” (Ö11: Kadın, 4. sınıf)

Araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA analizinin varsayımları

incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. MANOVA analizi bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkeni Açısından Tek Faktörlü MANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lamda	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	.97	1,004	2,00	84,00	.37	.02

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerine ait boyutları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F=1,004$, $p>.05$).

Araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve MANOVA analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Faktörlü MANOVA Bulguları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lamda	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Sınıf	.91	1,870	4,00	164,00	.02	.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerine ait boyutlar arasında öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=1,870$, $p<.05$). Tablo 3'te etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($\eta^2<.06$) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında hangi sınıf düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğunu tespit edebilmek için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Bulguları

Bağımlı Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	LSD
Öğretimi Planlama, izleme ve Değerlendirme	2. sınıf	32	3,87	.79	2-84	1,424	.00*	.03	3>4
	3. sınıf	20	4,12	.39					
	4. sınıf	35	3,80	.72					
Dil Becerileri	2. sınıf	32	3,73	.56	2-84	1,691	.00*	.04	3>4 2>4
	3. sınıf	20	3,80	.43					
	4. sınıf	35	3,53	.65					

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının Türkçe özyeterliğinin alt boyutlarına yönelik yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik ölçeğinin öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme ($F_{2-84}=1,424$, $p<.05$) ve dil becerileri ($F_{2-84}=1,691$, $p<.05$) alt boyutlarında öğrenim görülen sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD analizi neticesinde öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine, dil becerileri boyutunda ise 2 ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca tablodan sınıf düzeyi ile Türkçe öğretimi özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ait etkileşiminin ($\eta^2>.06$) orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik düzeyleri arasında Türkçe eğitimi dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve MANOVA analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Öğretimi Dersini Yeterli Bulma Değişkeni Açısından Tek Faktörlü MANOVA Bulguları

<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>Wilks' Lambda</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez sd</i>	<i>Hata sd</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Dersi yeterli bulma	.775	5,901	4,00	166,00	.00	.12

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerine ait boyutlar arasında Türkçe öğretimi dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=5,901$, $p<.05$). Tablo 6'da etki büyüklüğünün orta düzeyde ($\eta^2>.06$) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında hangi düzeyde yeterli bulunup bulunmadığına yönelik anlamlı farklılığın olduğunu tespit edebilmek için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçe Öğretimi Dersini Yeterli Bulma Durumuna İlişkin ANOVA Bulguları

<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>Yeterli bulma</i>	<i>n</i>	<i>\bar{X}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>	<i>LSD</i>
Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme	Yeterli değil (1)	12	3,28	.79					3>2
	Kısmen yeterli (2)	32	3,76	.67	2-84	10,749	.00*	.20	3>1 2>1
	Yeterli (3)	43	4,17	.53					
Dil Becerileri	Yeterli değil (1)	12	3,52	.57					3>2
	Kısmen yeterli (2)	32	3,58	.61	2-84	1,655	.04*	.04	3>1
	Yeterli (3)	43	3,78	.54					

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliğinin alt boyutlarına yönelik yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Tabloda, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik ölçeğinin öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme ($F_{2-84}=10,749$, $p<.05$) ile dil becerileri ($F_{2-84}=1,655$, $p<.05$) alt boyutlarında Türkçe öğretimi dersini yeterli bulma açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD analizi neticesinde öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutunda Türkçe öğretimi dersini yeterli ve kısmen yeterli bulanların lehine, dil becerileri alt boyutunda ise dersi yeterli bulanların lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca tablodan Türkçe öğretimi dersini kısmen yeterli bulma durumu ile Türkçe öğretimi özyeterlik ölçeğinin öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme yüksek düzeyde ($\eta^2>.14$) ve dil becerileri alt boyutunun ise düşük düzeyde ($\eta^2<.06$) etkili olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarında özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın dil becerileri alt boyutunda özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının genel olarak Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, ancak dil becerileri öğretimi konusunda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Güner, Günal, Turan ve Kaya (2023) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin Türkçe öğretimi özyeterliklerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarının benzer özyeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarındaki yüksek özyeterlik algıları, adayların gelecekte öğretim süreçlerini daha nitelikli bir şekilde yürütebileceklerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretim programlarının amaçlarının ve kazanımlarının öğrencilere etkili bir

biçimde kazandırılmasında öğretim planlaması, izleme ve değerlendirme süreçlerinin büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu alanlarda kendilerini yeterli görmeleri, Türkçe öğretimi açısından umut verici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik özyeterlik algılarının orta düzeyde olması, dikkat çeken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Öğretim Programı dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerine inşa edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bu becerilerin öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, gelecekte dil becerileri kazandırmada sorunlar yaşanabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisi kapsamında değerlendirilebilir. Bandura'ya göre, bireylerin belirli bir alandaki özyeterlik inançları, o alandaki performanslarını doğrudan etkiler. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik özyeterlik algılarının düşük olması, bu alanlarda daha az güvenle hareket etmelerine ve dolayısıyla öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme süreçlerinde daha az etkili olmalarına neden olabilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının dil becerileri öğretimine yönelik özyeterliklerini artırmak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmalar öğretmen özyeterliğinin, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını ve öğretim etkinliklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), yüksek özyeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin daha etkili sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri geliştirdiğini, düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin ise bu alanlarda zorlandığını belirtmektedir. Klassen ve Tze (2014) tarafından yapılan bir meta-analiz de yüksek özyeterlik algısının öğretmen performansı üzerindeki olumlu etkilerini doğrulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik özyeterlik düzeylerinin artırılması, Türkçe öğretiminin kalitesini artırmak için önemli bir adım olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adayları, Türkçe öğretimi kapsamında dil becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlemeyi planladıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma becerisi için video, röportaj, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri, konuşma stratejileri ve drama gibi etkinlikler öne çıkarken; okuma becerisinin geliştirilmesi için okuma kulübü, okuma saati, hızlı okuma ve akıcı okuma etkinlikleri, e-kitap kullanımı ve okuduğunu anlama çalışmaları gibi yöntemler tercih edilmektedir. Yazma becerisi için süreç-tür temelli yazma, e-kitap hazırlama, yazma stratejileri, yaratıcı yazma çalışmaları ve yazma yarışmaları, dinleme becerisi için ise animasyon, sesli kitap, podcast ve öğretmenin kitap okuması gibi yöntemler önerilmektedir. Buna ek olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarından üçü tüm dil becerilerini geliştirirken anlatım yöntemini kullanacaklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, dil becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunan önceki araştırmalarla uyumludur. Özellikle, konuşma becerisi için hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerinin kullanılması, iletişim becerilerini geliştirme açısından önemli bir pedagojik yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Harmer, 2015). Drama ve röportaj gibi etkinliklerin kullanılması, öğrencilere farklı iletişim ortamlarında özgüven kazandırmakta ve sözel ifadelerini güçlendirmektedir (Kırkgöz, 2011). Aynı şekilde, okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma kulüpleri ve okuma atölyeleri gibi etkinlikler, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda etkili yöntemler olarak değerlendirilmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000).

Yazma becerisi açısından, süreç-tür temelli yazma yaklaşımı öğretim yöntemleri arasında giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma sürecinde yapılandırılmış bir yol izlemelerini sağlayarak yazma becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir (Hyland, 2003). Yazma stratejilerinin ve yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanılması ise, öğrencilerin yazma sürecinde daha yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Graham & Perin, 2007). Dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla sesli kitaplar ve podcast'lerin kullanılması, öğrencilerin aktif dinleme becerilerini güçlendiren çağdaş tekniklerden biridir (Vandergrift, 2007). Sesli kitaplar ve podcast'ler, öğrencilere farklı dil becerilerini bir arada sunarken, dil öğrenimini zenginleştirici bir deneyim sunmaktadır. Anlatım yönteminin kullanımı ise dil becerilerini

geliştirmede daha geleneksel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem, öğretmen merkezli bir yapı sunmakta ve dil bilgisinin sistematik aktarımını hedeflemektedir (Brown, 2007). Ancak çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenci merkezli yöntemlerin dil becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu ileri sürmektedir (Richards & Rodgers, 2014). Bu nedenle, sadece anlatım yöntemine dayalı bir dil öğretim süreci, öğrenci etkileşimini ve dilin doğal kullanımlarını sınırlayabilir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirmek için önerdiği yöntemler, modern dil öğretim yaklaşımlarıyla büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, anlatım yönteminin öne çıkması, daha etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar yerine geleneksel yöntemlerin tercih edilmesine dair bazı sınırlamaları da gözler önüne sermektedir. Bu sonuçlar, dil becerilerinin geliştirilmesinde hem geleneksel hem de yenilikçi yöntemlerin dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulayan alanyazınla da uyumludur.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde kullanacakları materyallerin dijital ve geleneksel basılı materyaller olmak üzere iki ana tema etrafında toplandığını göstermektedir. Özellikle dijital materyallerin öğretimde yaygın bir şekilde kullanılacağı ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, Türkçe dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA), bloglar, sosyal medya, GoAnimate, Powtoon, sesli kitap, podcast, dijital metin, e-kitap, video, dijital hikâye, mobil uygulamalar, Book Creator ve LearningApps gibi dijital öğretim materyallerini kullanmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, dijital materyallerin dil öğretiminde giderek artan önemine işaret etmektedir. Dijital materyallerin eğitimde kullanımının artması, eğitim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve bu teknolojilerin öğretmen eğitimine entegrasyonu ile paralellik göstermektedir. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformların kullanımı, öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlamaktadır (Gür Erdoğan & Ayanoğlu, 2021). Öğretmen adaylarının bu platformları Türkçe öğretiminde etkin bir şekilde kullanmayı planlamaları, dil becerilerinin dijital ortamlarda geliştirilmesine yönelik bir farkındalık gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, sosyal medya, bloglar ve podcast gibi materyallerin kullanımı, dil becerilerinin gelişiminde sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı yaklaşımları desteklemektedir (Vygotsky, 1978). Bu tür materyaller, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine, içerik üretmelerine ve paylaşımlarına olanak tanır. Öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımı, GoAnimate ve Powtoon gibi uygulamaları kullanacaklarını belirtmeleri de öğrencilerin yaratıcı düşünme ve dil becerilerini geliştirmede teknoloji destekli yöntemlerden faydalanacaklarını göstermektedir (Robin, 2008).

Özellikle e-kitaplar, dijital metinler ve mobil uygulamaların dil öğretiminde kullanımı, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini güçlendiren etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu tür materyaller, öğrencilere metinlerle etkileşim kurma, sesli kitaplar ve e-kitaplar aracılığıyla dinleme ve okuma becerilerini birleştirme imkânı sunar (Coiro, 2003). Ayrıca, dijital materyallerin kullanımının, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağladığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı belirtilmektedir (Beetham & Sharpe, 2020). Diğer yandan, geleneksel basılı materyallerin de hala öğretimde önemli bir yere sahip olduğu unutulmamalıdır. Basılı kitaplar, çalışma kitapları ve yazılı kaynaklar, dil öğretiminde uzun süredir etkili bir şekilde kullanılmakta ve özellikle okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Arnbruster, Lehr & Osborn, 2001). Ancak dijital materyallerin sunduğu esneklik ve çeşitlilik, öğrenme deneyimini daha dinamik ve öğrenci merkezli hale getirmektedir. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde dijital materyallerin kullanımına yönelik yüksek bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, dil öğretiminde dijital dönüşümün bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ancak, dijital ve geleneksel materyallerin dengeli bir şekilde kullanılması, hem öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarına hem de geleneksel okuma-yazma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimini planlarken çok yönlü bir yaklaşım benimsediklerini ve çeşitli faktörleri göz önünde bulunduklarını göstermektedir. Öğretmen

adayları, öğrenci gelişim özellikleri, öğrenme kuramları, Türkçe Öğretim Programı, öğrenci motivasyonu, dijital öğretim materyallerinin kullanımı, öğretim ilkeleri, görsel ve işitsel materyaller, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, oyun tabanlı etkinlikler, öğrenci merkezli etkinlikler, anne-baba eğitim durumu, zümre iş birliği, sınıf ortamı, öğrencilerin kültürel özellikleri ve ders kazanımlarına dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, çağdaş öğretim yaklaşımlarının öğretmen adayları tarafından benimsenmeye başlandığını göstermektedir. Türkçe öğretiminde öğrenci gelişim özelliklerine dikkat edilmesi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim sürecinin planlanması açısından önemlidir. Gagné'nin öğrenme koşulları teorisine (1985) göre, etkili öğretim, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olarak yapılandırılmalıdır. Öğretmen adaylarının öğrenme kuramlarına dayalı olarak öğretimi planlama niyetleri, yapılandırmacı yaklaşımlara olan ilginin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Piaget (1973) ve Vygotsky'nin (1978) yapılandırmacı yaklaşımları, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerinde yer almasını ve bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla yapılandırmalarını vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının, bu yaklaşımlara dayalı öğretim stratejilerini benimsemeleri, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Dijital öğretim materyallerinin kullanımı, günümüz eğitiminde önemli bir bileşen haline gelmiştir. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve diğer dijital platformların Türkçe öğretiminde kullanılmasının, öğrenci motivasyonunu artırabileceği ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Bozkurt & Sharma, 2021). Öğretmen adaylarının dijital materyallere yönelik bu farkındalığı, teknoloji entegrasyonunun eğitimdeki yerini benimsediklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba eğitim durumlarına dikkat edeceklerini ifade etmeleri, çevresel ve sosyo-kültürel faktörlerin öğrenci başarısına olan etkisine dair farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Epstein (2001), aile katılımının öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkı sağladığını ve öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurmasının, öğretim sürecini iyileştireceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn eğitimi gibi dışsal faktörleri dikkate almaları, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Zümre iş birliği ve sınıf ortamına dikkat edilmesi ise, öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği yaparak daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini ve sınıf ortamının öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapıya sahip olmasını sağlamak açısından önemlidir (Hargreaves, 1994). Öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıkları, profesyonel iş birliği ve etkili sınıf yönetimi konusundaki eğilimlerini yansıtmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimini planlarken dikkate alacakları faktörler, modern öğretim yaklaşımlarına uygun çok yönlü bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, dijital araçların kullanımı ve çevresel faktörlere duyarlılık gibi unsurlar, bu adayların çağdaş öğretim ilkelerine dayalı etkili öğretim süreçlerini geliştirebileceklerini işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde kullanacakları ölçme ve değerlendirme araçları konusunda geniş bir yelpazeye sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, e-ölçme ve değerlendirme, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçlarını bir arada kullanmayı planladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının kullanımıyla dijital teknolojinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonu öne çıkmaktadır. Kahoot, Quizmaker, Quizlet, Google Forms, Plickers ve Socrative gibi dijital platformların kullanılacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları olarak performans görevleri, portfolyolar, öz ve akran değerlendirme, rubrikler, gözlem ve kontrol listeleri gibi araçlar tercih edilmiştir. Öğretmen adayları, bu araçların bireysel farklılıkları dikkate aldığını ve öğrenci gelişimini süreç içinde daha iyi yansıttığını belirtmişlerdir. Geleneksel ölçme araçları olarak ise kısa yanıtli sorular, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soruları kullanılacaktır.

Bu sonuçlar, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin çok boyutlu ve farklı ihtiyaçlara cevap veren araçlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulayan alanyazınla örtüşmektedir. Özellikle e-ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı, öğrenme süreçlerinin dijital platformlar aracılığıyla daha etkili ve etkileşimli hale getirilebileceğini göstermektedir. Web 2.0 araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirirken, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı bir rol oynamaktadır (Ergül Sönmez & Cakir, 2021). Örneğin, Kahoot ve Socrative gibi araçlar, öğrencilerin geri bildirim almasını hızlandırırken, öğrenme süreçlerini oyunlaştırarak etkileşim düzeyini artırmaktadır (Dellos, 2015). Bu nedenle, öğretmen adaylarının e-ölçme araçlarını tercih etmeleri, teknolojinin eğitimdeki rolüne dair farkındalıklarının bir göstergesidir.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih edilmesi, öğrenci merkezli ve süreç odaklı yaklaşımların benimsendiğini göstermektedir. Portfolyo değerlendirmeleri, öğrencilerin kendi gelişim süreçlerini daha yakından takip etmelerine olanak tanırken, performans görevleri öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Herman, Aschbacher & Winters, 1992). Öz ve akran değerlendirme yöntemleri ise, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarını ve öğrenmeyi daha derinlemesine kavramalarını sağlamaktadır (Topping, 2009). Bu araçlar, yalnızca sonuçları değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki gelişimini de değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Geleneksel ölçme araçlarının kullanımı ise, öğrencilerin belirli konulardaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla yaygın olarak tercih edilen yöntemlerdir. Çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış gibi geleneksel test formatları, öğrenci başarılarını nesnel bir şekilde ölçmeyi sağlayan etkili araçlar olarak kabul edilmektedir (Nitko & Brookhart, 2010). Öğretmen adaylarının geleneksel araçları tercih etme nedeni olarak, bu araçların öğrencilerin bilgi düzeylerini daha iyi değerlendirdiğini ifade etmeleri, bu test formatlarının objektif ve hızlı bir değerlendirme sunduğu gerçeğiyle örtüşmektedir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hem modern dijital araçları hem de geleneksel yöntemleri dengeli bir şekilde kullanmayı planladıkları görülmektedir. Bu yaklaşım, eğitimdeki farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılama ve bireysel farklılıkları dikkate alarak daha kapsayıcı bir değerlendirme süreci oluşturma yönünde önemli bir adımdır. Ayrıca, bu araçların süreç odaklı bir öğrenme anlayışını desteklediği ve öğrencilerin gelişimlerini sürekli olarak izlemeye olanak tanıdığı ifade edilebilir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik Türkçe dersinde kullanacakları stratejiler ve müdahale yöntemlerine dair önemli bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları, öğrenme güçlüğüne tanıma ve ardından uygun müdahale yöntemlerini uygulama, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirme, okuma ve yazma güçlüklerini belirleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, aile desteği alma ve rehber öğretmenden yardım almayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, bireysel öğretim stratejilerinin uygulanması ve öğrencilere sevgiye dayalı, sabırlı bir öğrenme ortamı sunulması da öne çıkan sonuçlar arasındadır. Ancak, yedi öğretmen adayının bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmeleri, öğretmen eğitimi programlarında bu alana daha fazla odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışırken, erken teşhis ve müdahale son derece önemlidir. Öğrenme güçlüğü, okuma, yazma ve matematik gibi temel becerilerin kazanımında zorluk yaşayan öğrencilerin, bireysel ihtiyaçlarına uygun müdahalelerle desteklenmelerini gerektirir (Lerner & Johns, 2011). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri RAM'a yönlendirerek tanı alıp seviyelerini belirleme süreçlerine dahil olmaları, öğrencilere uygun müdahalelerin yapılabilmesi açısından önemli bir adımdır. Bu süreç, öğrencinin özel eğitim ihtiyaçlarına uygun bir BEP hazırlanmasını sağlar ve öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerini uygulamalarına olanak tanır (Friend & Bursuck, 2019).

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine yönelik çeşitli müdahale yöntemleri uygulayacaklarını göstermektedir. Okuma güçlüğü (disleksi) gibi spesifik öğrenme güçlükleri yaşayan öğrenciler için, doğrudan öğretim, tekrarlamalı okuma ve sesli okuma gibi yöntemlerin etkili olduğu kanıtlanmıştır (Shaywitz, 2003). Ayrıca, yazma güçlüğü (disgrafi) yaşayan öğrenciler için yazma sürecinin adım adım yapılandırılması ve öğrencilere yazma becerilerinin geliştirilmesi için görsel ipuçları ve modeller sunulması önerilmektedir (Graham & Harris, 2005). Öğretmen adaylarının bu tür yöntemlere dair farkındalığa sahip olmaları, Türkçe öğretiminde özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir avantaj sağlamaktadır. Aile desteği, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir faktördür. Epstein'in (2001) aile-okul iş birliği modeli, ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sunduğunu vurgular. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ailelerle iş birliği yapacaklarını ifade etmeleri, öğrencilerin öğrenme güçlükleriyle başa çıkma sürecinde destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının sabırlı ve sevgi dolu bir ortam oluşturacaklarına dair vurguları, özel gereksinimli öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak açısından önemlidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, daha fazla sabır ve duygusal destek gerektirirler. Bu nedenle, sınıf ortamının pozitif ve destekleyici olması, bu öğrencilerin akademik başarısını artırmada kilit rol oynamaktadır (McLaughlin, Kimberli & Derby, 2013).

Öğretmen adaylarının bir kısmının bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmeleri ise dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunun daha fazla vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının, tüm öğretmen adaylarına bu tür öğrencilerle çalışma konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandırması büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken öğrenme güçlüklerini tanıma, uygun müdahaleler uygulama ve aile desteği sağlama konusunda farkındalık sahibi oldukları görülmektedir. Ancak bu farkındalığın tüm öğretmen adaylarına kazandırılması için eğitim programlarının bu konuya daha fazla ağırlık vermesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik algıları açısından cinsiyet değişkeni temelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, cinsiyetin Türkçe öğretimi özyeterliği üzerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmen adayları, Türkçe öğretimi konusundaki yeterlik algılarını benzer düzeyde ifade etmektedirler. Aşkın ve Demirel (2012) tarafından yürütülen çalışmada ise tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçun nedeni olarak bu çalışmada farklı bir ölçme aracının kullanılması ve farklı bir grup üzerinde araştırmanın yürütülmüş olması gösterilebilir. Cinsiyetin özyeterlik üzerindeki etkisine dair literatür, farklı alanlarda farklı sonuçlar sunmakla birlikte, genel olarak öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin özyeterlik algısı üzerinde önemli bir fark yaratmadığına işaret etmektedir (Klassen & Chiu, 2010). Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri kazanma süreçlerinin, cinsiyetten bağımsız olarak benzer bir deneyim ve yeterlik algısı geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleği hem kadın hem de erkek adaylar için aynı eğitim süreçlerinden geçilerek edinilen bilgi ve uygulamalara dayandığı için özyeterlik algılarında büyük bir cinsiyet farkı beklenmemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlik algıları, öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme ile dil becerileri alt boyutlarında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dil becerileri boyutunda ise 2 ve 3. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve değerlendirme becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça geliştiğini göstermektedir. Öğretimi planlama, izleme ve

değerlendirme, öğretmen özyeterliliğinin önemli bir boyutu olup bu becerilerin gelişimi öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde kazandıkları deneyimlerle doğru orantılıdır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu bağlamda, 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutunda daha yüksek özyeterlilik algısına sahip olmaları, bu sınıf düzeyinde adayların daha fazla mesleki deneyim ve uygulamalı eğitimle karşı karşıya olmaları ile açıklanabilir. Öğretmen adayları bu dönemde teorik bilgilerini uygulamalı öğretim etkinlikleri ile pekiştirme fırsatı bulmakta ve bu da onların özyeterlilik algılarının artmasına katkı sağlamaktadır. Dil becerileri boyutunda 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterlilik algısına sahip olması, bu öğretim düzeylerinde öğretmen adaylarının daha yoğun bir şekilde dil becerilerine yönelik içerik ve öğretim stratejileriyle karşılaşmalarına bağlanabilir. Özellikle 2. sınıfta, öğretmen adayları dil becerilerine yönelik Türkçe öğretimi dersinde temel pedagojik bilgileri öğrenirken, 3. sınıfta bu bilgileri daha kapsamlı uygulama ve pekiştirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu durum, dil becerileri özyeterlilik algılarındaki farkı açıklayabilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı nedeniyle özyeterliliklerinin düşük çıktığı ifade edilebilir. Özellikle KPSS sınavı öğrenciler üzerinde baskı yaratmaktadır. Bu da onların özyeterlilikleri olumsuz etkilemiş olabilir. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça Türkçe öğretimi özyeterlilik algılarının arttığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha fazla hazırlandıkları ve Türkçe öğretiminde daha yetkin oldukları anlamına gelebilir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitiminde sınıf düzeylerine göre farklı stratejilerin uygulanması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle uygulamalı eğitimlerin artırılması, adayların mesleki yeterliliklerini geliştirmek için önemli bir adım olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlilik algıları, dersin yeterli bulunma durumu açısından öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme ile dil becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme boyutunda Türkçe öğretimi dersini yeterli ve kısmen yeterli bulanların lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, dil becerileri alt boyutunda ise dersi yeterli bulan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersini ne kadar yeterli bulduklarıyla, öğretim sürecindeki özyeterlilik algıları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme boyutundaki yüksek etki, öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarına dair olumlu algılarının, bu süreçlerde kendilerine olan güvenlerini artırdığını göstermektedir. Bandura'nın (1997) özyeterlilik teorisi, bireylerin bir alandaki yeterlilik algılarının, o alandaki başarılarına yönelik motivasyonlarını ve performanslarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Türkçe öğretimi dersini yeterli bulma durumu, adayların kendilerini bu dersin sunduğu bilgi ve becerilerle donanımlı hissetmelerine ve öğretim süreçlerinde daha etkin olma inancını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersini yeterli bulma durumu, öğretmen adaylarının özellikle öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde özyeterlilik algılarını artırıcı bir etkiye sahiptir. Ancak dil becerileri boyutunda bu etki daha sınırlı kalmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya dayalı derslerin önemini vurgulamakta ve özellikle dil becerileri geliştirme alanında daha fazla uygulama fırsatına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2023). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. National Institute for Literacy.
- Aşkın, İ. & Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2020). *Rethinking pedagogy for a digital age principles and practices of design*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-9.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. Routledge
- Bulut, B., & Uzunoglu, 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>.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(6), 458-464.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Pearson.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12, 49-52.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erbaş, Y. H. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe öğretimi yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 867-885. <https://doi.org/10.30703/cije.804935>.
- Ergül Sonmez, E., & Cakir, H. (2021). Effect of Web 2.0 technologies on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(1), 108-127. <https://doi.org/10.46328/ijtes.161>.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Brookes Publishing.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *A Report to Carnegie Corporation of New York*.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. Longman.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V. ve 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.
- Gür Erdoğan, D. & Ayanoglu, C. (2021). Teachers' views regarding the implementation of education programs in distance education through the eba platform during the covid-19 pandemic. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128. <https://doi.org/10.14689/enad.28.5>
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Continuum.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson Educaiton.

- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Hußner, I., Lazarides, R. & Symes, W. (2024). The relation between self-efficacy and teaching behaviour: A video-based analysis of student teachers. *Learning and Instruction, 91*, 101880. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101880>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Pearson.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İnceçay, G., & Keşli Dollar, Y. (2013). Classroom management, self-efficacy and readiness of Turkish pre-service English teachers. *ELT Research Journal, 1*(3), 189-198.
- Kırkgöz, Y. (2011). A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(4), 1-13.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kuckartz, U. & Radiker, S. (2023). *Qualitative content analysis*. SAGE.
- Leech, N. L., Barret, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, J., & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions*. Wadsworth Publishing.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(1), 23-48.
- Mclaughlin, T.F., Kimberli, P.W., & Derby, K.M. (2013). Classroom spelling interventions for students with learning disabilities. In Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds), *Handbook of learning disabilities* (p. 439-447). Guilford Press.
- MEB. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2019). *Educational research*. Pearson.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2010). *Educational assessment of students*. Pearson.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice, 47*, 220-228. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>
- 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.
- Seçer, İ. (2023). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice, 48*(1), 20-27.
- 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)

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Vandergrift, L. (2007). Listening: Theory and practice in modern foreign language competence. *Language Learning Journal*, 35(1), 1-8.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Dijital Çağda Beceri Geliştirme ve Yeniden Beceri Kazanma: Eğitim Liderleri İçin Yol Haritası

Sakine SİNCER¹

Bahar YAKUT ÖZEK²

Hacettepe Üniversitesi

MEB

Özet

Bugünün hızla değişen teknolojik ortamı, eğitim sektöründe köklü değişiklikler gerektirmekte ve bu durum, eğitim liderlerinin stratejik yönelimlerini etkileyen önemli bir faktör haline gelmektedir. Eğitim liderleri, öğretim süreçlerini dönüştürmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital yetkinliklerini artırmak ve eğitim politikalarını güncellemek için yeni becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışma, eğitim liderlerinin dijital dönüşüm sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve fırsatları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada literatür taraması yöntemi benimsenerek dijital çağın gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma süreçlerini incelemek ve mevcut araştırmaları, makaleleri ve raporları değerlendirmek hedeflenmektedir. Bu çalışmanın, (i) eğitim liderlerinin dijital çağa ayak uydurmak için etkili bir hazırlık sürecini nasıl oluşturabilecekleri ve mevcut stratejileri nasıl geliştirilebilecekleri konusunda derinlemesine bir anlayış sağlaması, (ii) eğitimde dijital dönüşüme ilişkin en iyi uygulamaları belirlemeyi ve buna göre stratejik öneriler geliştirmeyi mümkün kılması, ve dahası (iii) eğitim liderlerinin sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerini destekleyecek önemli bulgular sunması beklenmektedir. Çalışmanın, eğitim liderlerinin dijital çağa uyum sağlamaları için gerekli becerilerin belirlenmesine ve eğitim sisteminin daha esnek, yenilikçi ve erişilebilir hale gelmesi için bir yol haritası oluşturulmasına katkı sağlaması umut edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijital çağ, beceri geliştirme, yeniden beceri kazanma, eğitim liderleri.

Abstract

Today's rapidly changing technological environment requires fundamental changes in the education sector, and this is becoming an important factor influencing the strategic orientation of educational leaders. Educational leaders need new skills to transform teaching processes, increase digital competencies of teachers and students, and update educational policies. In this line, this study aims at examining the challenges and opportunities that educational leaders face in the digital transformation process. In this context, the study adopts a literature review as a methodology to examine the upskilling and reskilling processes required to meet the requirements of the digital age and to evaluate existing research, articles and reports. This will provide an in-depth understanding of how to create an effective preparation process for educational leaders and how to improve existing strategies. The analysis of the documents will allow to identify best practices related to digital transformation in education and to develop strategic recommendations accordingly. This study will provide important findings that will support the continuous learning and development processes of educational leaders. The study is expected to contribute to the identification of the skills that educational leaders need to adapt to the digital age and create a roadmap for the education system to become more flexible, innovative and accessible.

Keywords: Digital age, upskilling, reskilling, education leaders.

¹ Sorumlu Yazar. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye ORCID ID: 0000-0001-8929-3652, sakinekocasincer@gmail.com

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-7699-8741, yakutbah@gmail.com

Giriş

Dijital çağ, küresel ekonomiyi, sosyal yapıları ve özellikle eğitim sistemlerini köklü bir şekilde dönüştürmüştür. Eğitimde dijital dönüşüm, bireylerin iş gücü piyasasında rekabet edebilmesi ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine uyum sağlayabilmesi için yeni beceriler kazanmasını zorunlu hale getirmiştir (Bilyalova, Salimova & Zelenina, 2020). Bu dönüşüm, yalnızca öğrencilere yeni beceriler kazandırmakla sınırlı kalmamış; aynı zamanda öğretmenler ve eğitim liderlerinin de dijital dünyaya adapte olmalarını gerekli kılmıştır. Dijitalleşme, eğitim süreçlerine hız ve erişilebilirlik sağlarken, aynı zamanda eğitimde derin bir değişim talep etmektedir (Balkin & Sonnevend, 2016). Bu kapsamda, eğitimde geleneksel sınıf ortamlarından çevrimiçi öğrenmeye, kitaplardan dijital içeriklere, yüz yüze etkileşimlerden sanal iletişime kadar geniş bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu süreçte, eğitimde yeni becerilerin geliştirilmesi ve mevcut becerilerin yeniden kazanılması kritik bir öneme sahiptir.

Görüldüğü gibi, 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 ötesine geçerek kendilerini yenilemek ve geliştirmek durumundadır. Öncelikle, eğitim liderlerinin, teknolojik yenilikleri takip ederek ve bunları eğitim politikalarına entegre ederek öğretim kalitesini arttırması 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 arttırmak ve eğitim politikalarını güncellemek için yeni becerilere ve donanımlara ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı eğitim liderlerinin dijital dönüşüm sürecinde söz konusu dönüşüme ayak uydurmak için ihtiyaç duydukları beceriyi geliştirme ve yeniden beceri kazanma kavramlarını 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 gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması, bu alandaki mevcut araştırmaları, akademik makaleleri, raporları ve diğer kaynakları sistematik bir şekilde inceleyerek, eğitimde dijital dönüşüm konusundaki bilgi birikimini artırmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte, çeşitli veri tabanlarından elde edilen kaynaklar, belirli kriterlere göre seçilerek değerlendirilmiştir. Literatür taramasının ilk aşaması, dijital becerilerin tanımı ve önemi ile ilgili temel kavramların belirlenmesidir. Bu bağlamda, beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma süreçlerinin etkinliği, uluslararası ve ulusal düzeydeki uygulamalar üzerinden analiz edilmiştir. 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 dönüşümle 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.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular dijital çağ ve dönüşüm, dijital dönüşümde eğitim liderlerinin önemi, beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanmanın önemi, dijital çağda beceri geliştirme, yeniden beceri kazanma ve yaşam boyu öğrenme olmak üzere dört ayrı başlık altında sunulmaktadır.

Dijital Çağ ve Eğitimde Dönüşüm

Teknolojik ilerlemeler ve dijital dönüşüm, toplumun dijital deneyimleri benimsemesini ve dijital beceriler kazanmasını gerektirmektedir (Falkner, 2022). Dijital ve yapay zekâ (AI) teknolojileriyle desteklenen ve COVID-19 pandemi döneminde hız kazanan dijital dönüşümün bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde yansımaları olmaktadır (Lang & Triantoro, 2022). Gelişmiş ekonomilerdeki işlerin yaklaşık %90'ı, belirli bir düzeyde dijital beceri gerektirmekteyken, işgücünün üçte biri dijital becerileri verimli bir şekilde kullanma konusunda sınırlı bir yeteneğe sahiptir (Broadband Commission for Sustainable Development, 2017). Halbuki, 2030 yılına kadar dijital iş gücüne olan talebin iki katına çıkması beklenmektedir (Bughin vd., 2017). Bu, 2030 yılına kadar 375 milyon üzerinde işçinin beceri setlerini tamamen değiştirmesi gerektiği anlamına gelebilir. Bu nedenle, insanların dijitalleşen dünyaya tam olarak katılım gösterebilmesi amacıyla politika yapımcılar, uygulayıcılar ve akademisyenlerin gündeminde dijital becerilerin geliştirilmesi yer almaktadır (Iordache vd., 2017).

Dijital çağ, teknolojik yeniliklerin hızla hayatımıza entegre olduğu bir dönemi tanımlamaktadır (Goran, LaBerge & Srinivasan, 2017). Kuruluşlar bu karmaşık dijital dönüşümü yönlendirirken, öğrenme ve gelişim liderleri, çalışanları sürekli değişen beceri ekosistemine ayak uydurmalarını sağlamaya çalışmaktadır (Chakma & Chaijinda, 2020). Bu durum eğitim sektörü için de geçerlidir. Teknolojinin eğitimdeki rolü, bilgiye erişimi kolaylaştırmaktan çok daha öteye geçmiştir. Dijital teknolojilerin etkisiyle öğrenme yöntemleri, öğretim stratejileri ve eğitim materyalleri köklü değişiklikler geçirmektedir (Grand-Clement, 2017). Artık sınıf ortamları fiziksel mekânların ötesine geçmekte, öğrenciler dünyanın her yerinden çevrimiçi olarak bilgiye erişebilmekte ve öğretmenler

dijital araçlarla ders materyallerini zenginleştirmektedir. Eğitim teknolojileri, öğretmenlerin ders materyallerini zenginleştirmelerine, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmelerine olanak tanımaktadır (Fischer, Lundin & Lindberg, 2020). Özellikle çevrimiçi öğrenme platformları, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) ve mobil uygulamalar, öğrencilere esnek ve bağımsız öğrenme fırsatları sunarak geleneksel eğitim yaklaşımlarını dönüştürmektedir.

Bu dönüşüm, sadece teknoloji kullanımını değil, aynı zamanda eğitimdeki rol ve sorumlulukların da yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Öğrenciler, artık pasif bilgi alıcıları değil; bilgiye erişen, işleyen ve dönüştüren aktif katılımcılar haline gelmiştir (Allcoat, 2021). Dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri, eğitimde daha önce hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır (Starkey, 2011). Öğretmenler ise bu süreçte rehber rolü üstlenmekte, öğrencilere gerekli dijital becerileri kazandırma sorumluluğunu taşımaktadır. Eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin bu araçları nasıl entegre edeceklerini bilmelerini gerektirmektedir (Starkey, 2020). Dijital araçların kullanılmasının yanı sıra pedagojik yaklaşımlarla uyumlu bir şekilde entegre edilmesi de önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması, bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinde kilit rol oynamaktadır.

Dijital Dönüşümde Eğitim Liderlerinin Önemi

Dijitalleşen dünyada eğitim liderleri ve yöneticileri, eğitimin kalitesini ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için politikalar ve stratejiler oluşturma ve uygulama göreviyle karşı karşıya kalmaktadır (Larson, Miller & Ribble, 2010). Bu nedenle, söz konusu liderler, hem eğitimdeki son gelişmeleri takip etmek hem de kurumlarını etkili bir şekilde yönetmek ve yönlendirmek için kendilerini sürekli olarak beceri geliştirme ve yeniden beceri kazandırma süreçlerine dahil etmek durumundadır (Kilag vd., 2023). Eğitim liderleri, mevcut eğitim dünyasının ruhunu (*zeitgeist*) yorumlayarak sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacına stratejik olarak yanıt vermekle yükümlüdür (Peters vd., 2023). Sonuç olarak, dijital çağda beceri geliştirme süreci, öğrencilere dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmakla başlamaktadır. Ancak bu süreç, eğitimde teknolojinin etkin kullanımı ile desteklendiğinde anlam kazanmaktadır. Eğitim liderleri ve öğretmenler, dijital dönüşümün merkezinde yer almakta ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Larson, Miller & Ribble, 2010). Bu nedenle, günümüzün hızla gelişen ve sürekli değişen dünyasında, beceri geliştirme ve yeniden beceri kazandırma, okulların, öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin güncel kalabilmesi için hayati önem taşımaktadır.

Hayatın diğer alanlarında gelişmelere ve dijitalleşme eğilimine paralel olarak eğitimde yaşanan değişiklikler kendini yenilemeyi ve sürekli öğrenme veya yaşam boyu öğrenme olarak ifade edilen bir süreçten geçmeyi gerekli kılmaktadır (Brown, 2001). Bu noktada, eğitim liderleri sürekli öğrenme kültürünün oluşmasında ve yaygınlaştırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Haynes & Shelton, 2018). Öğrencilere ve öğretmenlere yaşam boyu öğrenmenin önemini aşlamak, onlara yeni öğrenme fırsatları sunmak ve bu süreçte destek sağlamak, liderlerin sorumluluğundadır. Özellikle öğretmenler için mesleki gelişim programları düzenlemek, onların dijital dünyaya adapte olmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunulmasını da sağlamaktadır. Eğitim liderlerinin rehberliğinde, okullar ve diğer eğitim kurumları, sürekli öğrenme kültürünü benimseyerek öğrencilerin hem kişisel hem de profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Stevenson vd., 2016).

Liderlerin dijital dönüşümde oynadıkları en önemli rollerden biri, eğitim teknolojilerinin entegrasyonunu stratejik bir şekilde planlamaktır. Dijital çağda eğitimde başarıyı sağlayabilmek için

eğitim liderlerinin stratejik ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir (Williams, 2008). Eğitim liderleri, dijital dönüşüm sürecinde sadece yöneticilik rolüyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar için bir vizyon geliştirici olarak hareket etmektedir (Richardson, Flora & Bathon, 2013). Dijital araçların öğretim sürecine nasıl entegre edileceği, öğretmenlerin nasıl destekleneceği ve dijital platformların nasıl etkin kullanılacağı konusunda liderlerin vizyonu kritik bir rol oynamaktadır. Bu liderler, eğitim kurumlarının dijital dönüşüm süreçlerine yön vermekte ve öğrencilere, öğretmenlere ve diğer çalışanlara yol göstermektedir (Zhong, 2017). Eğitim liderlerinin benimsemesi beklenen stratejik yaklaşım, dijital teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrenci merkezli öğrenme modellerinin benimsenmesi ve esnek öğrenme ortamlarının oluşturulmasını içermektedir. Aynı zamanda eğitim süreçlerinin, öğretim yöntemlerinin ve pedagojik yaklaşımların da yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Eğitim liderlerinin bu süreçteki rehberliği, dijital çağda başarılı bir eğitim sistemi inşa etmek için hayati öneme sahiptir. Ayrıca, eğitim liderlerinin dijital okuryazarlık konusunda güçlü bir bilgi birikimine sahip olmaları, teknolojiyi sadece destekleyici bir araç olarak görmek yerine eğitim süreçlerinin merkezine yerleştirmelerini sağlamaktadır (Castek & Gwinn, 2020). Teknolojinin sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarına entegrasyonu, öğretmenlerin bu araçları nasıl kullanacağını bilmesi ve öğrencilerin bu süreçten en yüksek verimi alabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Beceri Geliştirmenin ve Yeniden Beceri Kazanmanın Gerekliliği

Dijitalleşen dünyada bireylerin iş gücüne katılabilmesi ve bu rekabetçi ortamda varlık gösterebilmesi için gerekli beceriler sürekli değişmektedir. Birçok geleneksel meslek ya otomasyonla dönüşmekte ya da tamamen ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle hem mevcut iş gücünün hem de yeni nesil bireylerin dijital becerilerle donatılması, dijital okuryazarlık kazanması ve sürekli öğrenme alışkanlıklarını geliştirmesi gerekmektedir (Vidas, 2023). UNICEF'e göre, gençler günümüz dünyasında başarılı olabilmeleri için kapsamlı bir beceri yelpazesine ihtiyaç duymaktadır. Temel okuryazarlık ve sayısal beceriler gibi temel becerilerin yanı sıra, gençlerin transfer edilebilir becerilere, diğer bir deyişle "hayat becerileri" veya "sosyo-duygusal beceriler" olarak da bilinen becerilere; teknolojiyi kullanmalarını ve anlamalarını sağlayan dijital becerilere; işgücüne geçişlerini destekleyen mesleki becerilere ve iş ve sosyal girişimciliği destekleyen girişimcilik becerilerine ihtiyaçları vardır (UNICEF, 2022).

İş gücüne katılmayı veya kariyerlerini geliştirmeyi hedefleyen bireylerin, yeniden beceri kazanmalarını veya becerilerini geliştirmelerini destekleyen yeni kariyer rehberliği araçlarıyla sağlanan etkili ve zamanında fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu araçlar, bireylerin yeteneklerini tanımlamalarına, ilgili eğitim yolları ve kariyer fırsatlarıyla eşleştirmelerine, eğitimsel ve mesleki gelişimleri hakkında bilinçli kararlar almalarına olanak sağlamalıdır (Peters vd., 2023). Bu bağlamda, yeniden beceri kazanma (*reskilling*) ve beceri geliştirme (*upskilling*) kavramları ön plana çıkmaktadır.

Beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmakla birlikte iki farklı süreci ifade etmektedir (Kilag vd., 2023). Her iki kavram da yaşam boyu öğrenme ve kariyer gelişimine yönelik eğitim süreçlerini ifade etmektedir. Ancak bu iki kavram, odaklandıkları beceri türleri ve öğrenme amaçları bakımından önemli farklar içermektedir (Reskilling and Upskilling: A Strategic Response to Changing Skill Demands, 2019). Bu farklılıklar şöyle sıralanabilir.

Yeniden beceri kazanma, bireylerin tamamen yeni beceriler öğrenerek kariyerlerini veya iş rollerini değiştirmelerine olanak sağlayan eğitim süreçlerini ifade etmektedir. Buradaki temel amaç, bireyin sahip olduğu mevcut beceri setinden farklı bir alanda yetkinlik kazanmasıdır. Bu kavram özellikle

dijital dönüşüm, otomasyon ve teknolojik yenilikler nedeniyle bazı işlerin ortadan kalkması veya dönüşmesi durumunda önem kazanmaktadır. Örneğin, geleneksel imalat işçisinin veri analizi veya yazılım geliştirme gibi tamamen farklı bir alanda beceri kazanması, yeniden beceri kazanma sürecine bir örnektir. Bu süreç, genellikle bireyin mevcut bilgi altyapısından bağımsız olarak baştan yeni bir uzmanlık alanı yaratmaya yönelik programlar içermektedir.

Beceri geliştirme ise, bireylerin mevcut işlerinde daha başarılı olabilmeleri için halihazırda sahip oldukları becerileri geliştirmelerine yönelik bir eğitim sürecidir. Buradaki amaç, mevcut yetkinlikleri daha ileri bir düzeye taşımak ya da aynı alandaki teknolojik ve metodolojik gelişmelere uyum sağlamaktır. Örneğin, bir pazarlama uzmanının dijital pazarlama stratejileri hakkında derinlemesine bilgi edinmesi, beceri geliştirme olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, bireyin mevcut bilgi ve beceri tabanına dayanarak daha ileri düzeyde eğitim almasını ifade etmektedir.

Pandeminin getirdiği belirsizlik döneminde dijital dönüşümün kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmıştır (Falkner, 2022). COVID-19 nedeniyle ve sosyal mesafe önlemleri sonucunda birçok yüz yüze iş ve eğitim etkinliği dijital olanlarla değiştirilmiştir (Hamburg, 2021). Bu noktada, COVID-19 pandemisi, eğitim liderleri ve yöneticilerinin krizle birlikte ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelebilmek için yeniden beceri kazanmaları gerektiğini ortaya koymuştur (Kilag vd., 2023). Bir diğer deyişle, COVID-19'un patlak vermesi, eğitim liderliğini daha az geleneksel ve teknolojiye daha fazla dayanan yeni öğretim ve öğrenme stratejilerine uyum sağlamaya zorlamış, bu da yeni bir dizi yetkinliğe olan talebi artırmıştır.

Sonuç olarak, dijital çağda eğitimde dönüşüm kaçınılmaz görünmektedir ve bu süreçte eğitim liderlerinin rehberliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma girişimlerinin öğrenme sonuçları, öğretmen devamlılığı ve okul kültürü üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği belirtilmektedir (Kilag vd., 2023). Yeniden beceri kazanma ve beceri geliştirme süreçleri, sadece bireysel gelişimi değil, toplumsal refahı da doğrudan etkilemektedir.

Dijital Çağda Beceri Geliştirme, Yeniden Beceri Kazanma ve Yaşam Boyu Öğrenme

Dijital dönüşüm, eğitim alanındaki beceri gereksinimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. 21. yüzyıl becerileri, geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrencilere dijital dünyada başarılı olabilmeleri için gerekli olan yetkinlikleri kazandırmayı hedeflemektedir (Starkey, 2011). Dijital beceriler hem öğrenciler hem de öğretmenler için modern eğitim sisteminin temel taşlarından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

21. yüzyıl becerileri, öğrencilere günümüz dijital dünyasında hayatta kalmaları ve başarılı olmaları için gerekli olan bir dizi yetkinliği ifade etmektedir (Kennedy & Sundberg, 2020). Bu beceriler arasında dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim gibi önemli yetenekler bulunmaktadır. Özellikle dijital okuryazarlık, öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilme, bilgiye hızlıca ulaşma ve bu bilgiyi değerlendirme yetilerini kapsamaktadır. Bu beceri, öğrencilerin dijital dünyada doğru bilgiye ulaşabilmesi, çevrimiçi ortamda güvenli bir şekilde varlık gösterebilmesi ve teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanabilmesi için temel bir beceridir. Bu yetenek, yalnızca teknolojiyi kullanmakla sınırlı değildir; aynı zamanda bilgiye eleştirel bir gözle bakmayı, güvenilir kaynakları ayırt edebilmeyi ve teknolojiyi yaratıcı amaçlar için kullanmayı da içermektedir (Higgins, 2014). Bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin karmaşık problemleri çözebilme, farklı bakış açılarını değerlendirebilme ve mantıklı kararlar verebilme yeteneklerini geliştirmektedir (Coleman, Dickerson & Dotterer, 2016). Dijital dünyada hızla değişen

bilgi akışında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, bilgi kirliliğini önlemeleri ve doğru kararlar verebilmeleri açısından önemlidir. Eğitim liderleri, bu becerileri öğrencilere kazandıracak öğretim stratejilerini benimsemeli ve öğretmenlerin dijital dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olmalıdır.

Dijital çağda, hızla değişen teknoloji ve iş dünyası, bireylerin mevcut becerilerini geliştirmelerini ve yeni beceriler kazanmalarını zorunlu hale getirmiştir. Yapay zekanın ilerlemesi, okul liderleri de dahil olmak üzere tüm seviyelerde eğitim alanını doğrudan etkileyecek şekilde gelişmektedir (Adams, 2023). Bu bağlamda “yeniden beceri kazanma” (reskilling) ve “beceri geliştirme” (upskilling) kavramları önem kazanmıştır. Böylesi bir ortamda, yeniden beceri kazanma ve beceri geliştirme eğitim liderliği ve yönetiminde eşit derecede önemlidir (Kilag vd., 2023). Eğitim liderleri ve yöneticileri, sektördeki değişikliklere ayak uydurmak ve rollerinde etkili kalmak için sürekli olarak kendilerini beceri geliştirme sürecine dahil etmelidir. Teknolojik ilerlemenin hızlı temposu, küreselleşme ve öğrenenlerin artan çeşitliliği, son yıllarda eğitim sektörünü dönüştüren faktörler arasında yer almaktadır. Bu değişiklikler, liderler ve yöneticilerin rollerinde etkili kalabilmeleri için yeni beceriler ve yetkinlikler geliştirmelerini gerektirmektedir. Quebral’ın (2018) yaptığı bir çalışmada, iletişim, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinin, eğitim sektöründe etkili liderlik için kritik olduğu bulunmuştur.

Sürekli öğrenme, dijital çağda başarılı olmanın temel unsurlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Rawas, 2024). Bu kavram, bireylerin sadece formal eğitim sürecinde değil, yaşamları boyunca yeni bilgiler ve beceriler edinmesini ifade etmektedir. Hızla değişen teknoloji ve bilgi dünyası, bireylerin öğrenme süreçlerini kesintisiz bir şekilde sürdürmelerini zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı, bir diploma veya sertifika ile tamamlanırken, günümüzde sürekli öğrenme anlayışı, eğitimin ömür boyu devam etmesi gerektiğini savunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireylere kariyerlerinde esneklik sağlamaktadır. Yeni teknolojilere adapte olabilmek, farklı disiplinlerde bilgi edinmek ve kişisel gelişimi sürdürmek, bireylerin kariyerlerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Hossain vd., 2024). Bu nedenle, beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma kavramları sürekli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme süreçleri ile sıkı sıkıya bağlıdır.

Sonuç ve Tartışma

Dijital çağda eğitim, geleneksel öğrenme modellerinden hızla uzaklaşarak teknoloji ve yeniliklerle iç içe geçmiş bir yapıya bürünmektedir (McFarlane, 2019). Bu süreçte, bireylerin dijital beceriler kazanması, dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması ve yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Eğitimde becerilerin geleceği, artık, sadece akademik bilgiye dayalı bir sistemle sınırlı değildir, bundan çok daha fazlasını içermektedir; analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve teknoloji kullanımı gibi beceriler, dijital çağın olmazsa olmazları haline gelmiştir (Manaf, 2024).

Eğitim liderlerinin, bu değişimi başarıyla yönetebilmesi için stratejik bir vizyona sahip olması, yenilikçi yaklaşımları benimsemesi ve dijital araçları eğitim süreçlerine etkin bir şekilde entegre etmesi gerekmektedir. (Williams, 2008). Bu stratejiler, gelecekte iş gücü piyasasında başarılı olabilmek ve bireylerin dijital dünyaya adaptasyonunu sağlamak için kilit rol oynayacaktır. Sonuç olarak, dijital çağda eğitim, bireyleri sadece birer öğrenen olarak değil, aynı zamanda dijital dünyada aktif ve üretken bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir dönüşüm sürecidir. Eğitim liderlerinin rehberliğinde, bu süreç, etkin bir şekilde yönetilerek geleceğin eğitim sistemlerinin temelleri atılabilir.

Kaynakça

- Adams, D. (2023). Artificial Intelligence in Educational Leadership. *International Online Journal of Educational Leadership*, 7(1), 1-2.
- Allcoat, D., Hatchard, T., Azmat, F., Stansfield, K., Watson, D., & von Mühlengen, A. (2021). Education in the digital age: Learning experience in virtual and mixed realities. *Journal of Educational Computing Research*, 59(5), 795-816.
- Balkin, J. M., & Sonnevend, J. (2016). The digital transformation of education. *Education and social media: Toward a digital future*, 9-24.
- Bilyalova, A. A., Salimova, D. A., & Zelenina, T. I. (2020). Digital transformation in education. In *Integrated science in digital age: ICIS 2019* (pp. 265-276). Springer International Publishing.
- Broadband Commission for Sustainable Development. (2017). Working Group on Education: Digital skills for life and work.
- Brown, J. S. (2001). Learning in the digital age. *The Internet and the University: Forum*, 71(72), 65-71.
- Bughin, J., Staun, J., Andersen, J. R., Schultz-Nielsen, M., Aagaard, P., & Enggaard, T. (2017). *Digitally-enabled automation and artificial intelligence: Shaping the future of work in Europe's digital front-runners*. McKinsey & Company.
- Chakma, S., & Chaijinda, N. (2020). Importance of reskilling and upskilling the workforce. *Interdisciplinary Sripatum Chonburi Journal*, 6(2), 23-31.
- Castek, J., & Gwinn, C. B. (2020). Literacy and Leadership in the Digital Age. Dagen AS, Bean, RM (2020). *Best practices of literacy leaders, second edition keys to school improvement*, 258-279.
- Coleman, H. V., Dickerson, J., & Dotterer, D. (2016). Critical thinking, instruction, and professional development for schools in the digital age. In *Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age* (pp. 462-481). IGI Global.
- Falkner, R., Fasolo, B., Taj, U., Cnop-Nielson, A., Soane, E., & Chambers, S. (2022). How to upskill for 2022. *LSE Business Review*.
- Fischer, G., Lundin, J., & Lindberg, J. O. (2020). Rethinking and reinventing learning, education and collaboration in the digital age—from creating technologies to transforming cultures. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(5), 241-252.
- Goran, J., LaBerge, L., & Srinivasan, R. (2017). Culture for a digital age. *McKinsey Quarterly*, 3(1), 56-67.
- Grand-Clement, S. (2017). Digital Learning: Education and Skills in the Digital Age. *RAND Europe*.
- Hamburg, I. (2021). COVID-19 as a catalyst for digital lifelong learning and reskilling. *Advances in research*, 22(1), 21-27.
- Haynes, C. A., & Shelton, K. (2018). Beyond the classroom: A framework for growing school capacity in a digital age. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 271-281.
- Higgins, S. (2014). Critical thinking for 21st-century education: A cyber-tooth curriculum?. *Prospects*, 44(4), 559-574.
- Hossain, M., Anglin, M., Safi, A., Ahmed, T., & Khan, S. (2024). Adapting to the Digital Age: An Evaluation of Online Learning Strategies in Public Health and Social Care Education. *Education Research International*, 2024(1), 5079882.
- Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A Quick Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30.

- Kennedy, T. J., & Sundberg, C. W. (2020). 21st century skills. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 479-496.
- Kilag, O. K. T., Padilla, K. S., Yorong, F. S., & Merabedes, J. G. A. (2023). Importance of Upskilling and Reskilling in Educational Leadership and Management. *European Journal of Learning on History and Social Sciences*, 1(1), 49-57.
- Lang, G., & Triantoro, T. (2022). Upskilling and reskilling for the future of work: A typology of digital skills initiatives. *Information Systems Education Journal*, 20(4), 97-106.
- Larson, L., Miller, T., & Ribble, M. (2010). 5 Considerations for Digital Age Leaders: What Principals and District Administrators Need to Know about Tech Integration Today. *Learning & Leading with Technology*, 37(4), 12-15.
- Manaf, S. (2024). Educational Management in the Digital Age: Integrating Technology for Student Success. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1451-1461.
- McFarlane, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125-1136.
- Peters, M., Aubert, C., Rochet, F. V., Pagés, C., & Bullini, F. (2023). Skills Alignment for Lifelong Learners in Higher Education: Smart Catalogues for Reskilling and Upskilling Pathways. *Ubiquity Proceedings*, 3(1), 71-82.
- Rawas, S. (2024). ChatGPT: Empowering lifelong learning in the digital age of higher education. *Education and Information Technologies*, 29(6), 6895-6908.
- Richardson, J. W., Flora, K., & Bathon, J. (2013). Fostering a School Technology Vision in School Leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.
- Starkey, L. (2011). Evaluating learning in the 21st century: a digital age learning matrix. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 19-39.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K. A., & Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835.
- UNICEF. (2022). Recovering Learning: Are children and youth on the track in skills development? New York. <https://youthtoday.org/2022/07/recovering-learning-are-children-and-youth-on-track-in-skills-development/>
- Vidas, B. M., Bogetić, S., Bešić, C., Kalinić, Z., & Bubanja, I. (2023). Managing the reskilling revolution for the digital age: Case study: Western Balkan countries. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 13(1), 37-52.
- Williams, P. (2008). Leading schools in the digital age: A clash of cultures. *School leadership and Management*, 28(3), 213-228.
- Zhong, L. (2017). Indicators of digital leadership in the context of K-12 education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 10(1), 3.

Ortaokul Öğrencilerinin (PISA 2022) Matematik Okuryazarlık Performansları

Seher ÇOBAN¹

Ayla ATA BARAN²

MEB

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 280 (141 kadın) Günümüz matematik eğitiminin en temel amacı öğrencileri matematik okuryazarı bireyler olarak yetiştirmektir. Matematiksel bilgi ve becerilerini günlük yaşamlarında aktif olarak kullanabilen matematik okuryazarı bireyler yetiştirilmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenerek bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2022 (Programme for International Student Assessment-[PISA]) matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda, araştırma nitel türde desenlenmiştir. Durum çalışması türündeki bu çalışmada, 60 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri, OECD tarafından serbest bırakılan PISA 2022 matematik okuryazarlık problemleri arasında araştırmacılar tarafından seçilerek hazırlanmış Matematik Okuryazarlık Testi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analiz sürecinde, öğrencilerin yazılı olarak sundukları çözümler detaylı bir şekilde incelenmiş ve problem çözme stratejilerine odaklanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin madde güçlüğü düzey 1, düzey 2 ve düzey 3 sorularında üst düzey sorulara kıyasla nispeten daha başarılı oldukları görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin ölçme aracındaki düzey 4, düzey 5 ve düzey 6 problemlerinin çözümündeki temel güçlüklerinin ise muhakeme becerisinin işe koşulması ve matematiksel sonuca ilişkin bir argüman sunmaya ilişkin olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin matematik okuryazarlık performanslarının desteklenmesine yönelik öğrenme ortam tasarımlarının gerçekleştirilmesi ve uygulanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik okuryazarlığı, PISA, sekizinci sınıf öğrencisi

Giriş

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

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Nevzat Erten Ortaokulu, Denizli, mate-matik@hotmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0009-0000-1155-0241>

² Sorumlu Yazar. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abaran@ogu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0899-0160>

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 ve matematik okuryazarlığı problemlerinin çözümünde yaşanan zorlukların incelendiği nitel türdeki araştırmaların gerekliliğine işaret edildiği görülmektedir (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

Araştırma Deseni

Bu araştırma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenmesi amacı doğrultusunda nitel türde desenlenmiştir. Bu kapsamda, kullanılacak nitel araştırma yöntemi ise bütüncül tek durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması özel bir olgunun veya katılımcının kendi gerçek yaşam bağlamında ayrıntılı olarak incelenerek, neden ve nasıl sorularına cevap veren bir yöntemdir (Yin, 2018).

Çalışma Grubu

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. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi sürecinde kolay ulaşılabilirlik gözetilerek Denizli il merkezindeki bir ortaokulun iki sekizinci sınıf şubesi belirlenmiştir. Öğretmen görüşü doğrultusunda matematik dersi başarıları bakımından heterojen bir yapıda olduğu belirtilen bu sınıflardaki öğrencilerin araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmış ve öğrenci velilerinden gerekli izinler temin edilmiştir. Araştırmada her bir katılımcı Ö1, Ö2, ..., Ö31 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak OECD tarafından serbest bırakılan PISA 2022 matematik okuryazarlık problemleri arasından seçilerek hazırlanmış Matematik Okuryazarlık Testi (MOT) 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'den düzey 6'ya) 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 problemden üçünün ilişkili olduğu öğrenme alanı Çokluk; üçünün ilişkili olduğu öğrenme alanı Değişim ve İlişkiler olarak belirlenmiştir. MOT içeriği Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1

MOT İçeriği

Soru	Matematiksel süreç	Güçlük düzeyi	Öğrenme alanı
Güneş Sistemi-1 (Açık uçlu)	Yorumlama	Düzey 3	
Güneş Sistemi-2 (Çoktan seçmeli)	Yürütme	Düzey 2	Çokluk
Üçgen Deseni-1 (Çoktan seçmeli)	Yürütme	Düzey 1	
Üçgen Deseni-2 (Çoktan seçmeli)	Formüle etme	Düzey 2	
Üçgen Deseni-3 (Açık uçlu)	Muhakeme	Düzey 5 veya Düzey 4	Değişim ve İlişkiler
Araba Satın Alma (Çoktan seçmeli)	Yürütme	Düzey 6	

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin matematik okuryazarlık performanslarının incelenmesi amacıyla elde edilen verilerin analizinde, ilk olarak problem durumlarına ilişkin boş, doğru ve yanlış yanıt sayıları belirlenmiştir. Ardından katılımcı öğrencilerin yazılı çözümleri detaylı olarak incelenmiş ve ürettikleri stratejilere odaklanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacılar birbirlerinden bağımsız bir şekilde çalışarak katılımcı öğrencilerin PISA matematik okuryazarlık problemlerine ilişkin çözümlerini incelemiştir.

Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ölçme aracıyla yer alan her bir soruya ilişkin doğru, yanlış ve boş sayıları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Matematik Okuryazarlık Performanslarına İlişkin Nicel Bulgular

Soru No	Soru	Matematiksel Süreç	Güçlük düzeyi	Doğru	Yanlış	Boş
1	Güneş Sistemi-1	Yorumlama	3	52	5	3
2	Güneş Sistemi-2	Yürütme	2	56	4	0
3	Üçgen Deseni-1	Yürütme	1	47	9	4
4	Üçgen Deseni-2	Formüle etme	2	52	6	2
5	Üçgen Deseni-3	Muhakeme	5 veya 4	35	15	10
6	Araba Satın Alma	Yürütme	6	20	38	2

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin tamamına yakınının doğru yanıtladığı problem, madde güçlüğü Düzey 2 olarak belirlenen Güneş Sistemi problemi ikinci soru maddesi olmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin Düzey 1 ve Düzey 3 problemlerini çözmede daha üst düzey problemlere kıyasla nispeten daha başarılı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, en düşük başarı 60 öğrenciden 20'si tarafından doğru yanıtladığı görülen Araba Satın Alma problemine ilişkindir. Burada söz konusu problemin ölçme aracındaki madde güçlüğü en yüksek düzey olan problem olması dikkat çekmektedir. Diğer yandan, yanıtız bırakılma sayısı en yüksek problem, çözüm sürecinde matematiksel muhakeme becerisinin aktif bir biçimde işe koşulmasını gerektiren Üçgen Deseni problemi üçüncü soru maddesi olmuştur.

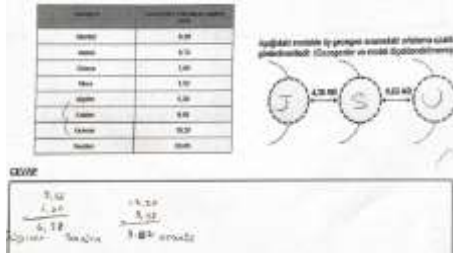
Katılımcı öğrencilerin ölçme aracıda yer alan matematik okuryazarlık problemlerinin çözümünde başvurdukları stratejiler, hatalı yaklaşımları ve yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgular her bir problem durumu üzerinden aşağıda ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Güneş Sistemi Problemi

Güneş Sistemi probleminin birinci soru maddesinin güçlüğü Düzey 3 olarak belirlenmiş olup açık uçlu soru türündedir. Bu sorunun amacı, problem metninde gezegenlere ilişkin olarak sunulan modelde astronomik birim cinsinden verilen ortalama uzaklıkların hangi üç gezegene ait olduğunun belirlenmesidir. Öğrencilerin çoğunun doğru yanıtladığı bu soruya ilişkin olarak sundukları yazılı çözümler incelendiğinde, ağırlıklı olarak tercih edilen çözüm stratejisinin tabloda sunulan sayısal değerler üzerinden aritmetiksel hesaplama yapmak olduğu görülmüştür. Şekil 1'de örnek bir çözüm sunulmuştur. Bununla birlikte, soruyu yanlış yanıtlayan az sayıdaki öğrenci ise astronomik birimi kilometre cinsinden yazarak işlem yapmaya çalışmış ancak nispeten büyük sayıları kullanarak karşılaştırma yapmakta zorlanmıştı (Şekil 2).

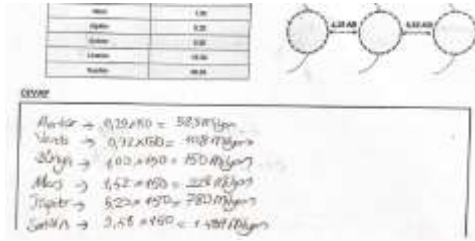
Şekil 1.

Ö25'in Soru 1'e İlişkin Doğru Çözümü



Şekil 2.

Ö9'un Soru 1'e İlişkin Hatalı Çözümü



Güneş Sistemi probleminin ikinci soru maddesi nispeten kolay bir madde olup belirtilen gezegen (Neptün) ile Güneş arasındaki mesafenin yaklaşık kaç milyon kilometre olduğunun belirlenmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda, problemin çözüm sürecinde öğrencilerden beklenen karmaşık matematiksel hesaplamalar yapmaksızın söz konusu mesafenin yaklaşık değerini belirleyebilmeleridir. Öğrencilerin tamamına yakınının doğru yanıtladığı görülen bu probleme ilişkin yazılı çözümler, sayısal veriler üzerinde yuvarlama yaparak "30 x 150" işleminin sonucunu hesaplama yoluna gittiklerini açıkça yansıtmıştır. Nitekim problem metninde bir gezegenin Güneş'ten ortalama uzaklığını gösteren sayısal değerler 'milyon kilometre' şeklinde yazılı olarak sunulmuş olup burada öğrencilerden çok büyük sayılarla işlem yapmaları beklenmemektedir. Örnek bir çözüm Şekil 3'teki gibidir. Bununla birlikte, soruyu yanlış yanıtladığı görülen az sayıdaki öğrencinin temel hata kaynağının işlemsel hatalar olduğu görülmüştür.

Şekil 3.

Ö5'in Soru 2'ye İlişkin Çözümü

Soru	Yanıt
1	100
2	100
3	100
4	100
5	100
6	100
7	100
8	100
9	100
10	100

100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %
100 = 100 %

Üçgen Deseni Problemi

Üçgen Deseni probleminin birinci soru maddesi, ölçme aracında yer alan en kolay soru maddesidir. Bu sorunun çözüm sürecinde öğrencilerden beklenen, verilen üçgen modelini inceleyerek bir sonraki satırdaki kırmızı ve mavi renkli üçgen sayılarını belirlemeleridir. Ancak bu problem, her satırdaki kırmızı ve mavi renkli üçgen sayıları arasındaki ilişkinin fark edilmesiyle birlikte herhangi bir matematiksel işlem yapılmaksızın kolaylıkla çözülebilmektedir. Bu kapsamda, doğru yanıtın %50'den az olması gerektiğini düşünebilen katılımcı sayısının oldukça az olması dikkat çekmiştir (Şekil 4). Nitekim, katılımcı öğrencilerin çoğu '6/16' ifadesinin %37,5 olarak hesaplama yoluna gitmiştir (Şekil 5).

Şekil 4.

Ö40'ın Soru 3'e İlişkin Çözümü

16 üçgen 6M 10K
%30'den az olduğu için
%37,5 işaretledim

Şekil 5.

Ö7'nin Soru 3'e İlişkin Çözümü

CEVAP
6 Mavi
10 Kırmızı
 $\frac{6}{16} = \frac{3}{8} = 37,5\%$

Üçgen Deseni problemi ikinci soru maddesinin güçlük açısından birinci soru maddesinden bir düzey daha zor olduğu (Düzey 2) görülmektedir. Problemin çözüm sürecinde, problem metninde sunulan üçgen deseni devam ettirildiğinde bir sonraki satırda bulunması gereken kırmızı ve mavi renkli üçgen sayılarının belirlenmesi ve yüzde olarak gösterilmesi beklenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin

çoğu söz konusu üçgen sayılarını kolaylıkla belirleyebilmiş ve aritmetiksel hesap yaparak yüzde değerini elde etmiştir (Şekil 6). Dolayısıyla, bu öğrencilerin iki farklı renkteki üçgen sayıları arasındaki ilişkiyi yorumlamaksızın hesap yapma yoluna gittikleri söylenebilir. Diğer yandan, söz konusu ilişkiyi ‘mavi üçgenlerin yüzdesi %50’den azdır’ şeklinde yorumlayabilen az sayıda öğrenci olmuştur (Şekil 7).

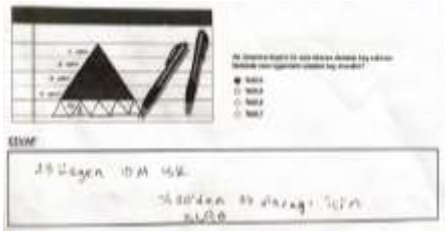
Şekil 6.

Ö13’ün Soru 4’e İlişkin Çözümü



Şekil 7.

Ö20’nin Soru 4’e İlişkin Çözümü



Üçgen Deseni probleminin üçüncü soru maddesi ölçme aracındaki üst düzey güçlükteki soru maddelerindedir. Problemin amacı, sunulan iddianın doğru ya da yanlışlığına ilişkin bir argüman geliştirilmesi ve sunulmasıdır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı bu soru maddesini doğru yanıtlarken, 10 öğrenci soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Soruyu doğru yanıtlayan öğrencilerin yazılı çözümleri incelendiğinde ağırlıklı olarak tercih edilen çözüm stratejisinin, üçgen deseniindeki her bir satırdaki kırmızı ve mavi renkli üçgen sayılarını yorumlayarak bir genelleme yapma şeklinde olmuştur (Şekil 8). Diğer yandan, soruyu yanlış yanıtlayan öğrencilerin yazılı çözümleri, öğrencilerin her bir satırdaki kırmızı ve mavi renkli üçgen sayıları ile aralarındaki ilişki üzerinden akıl yürüterek bir genellemeye ulaşmada yaşanan güçlüğü açıkça yansıtmıştır (Şekil 9).

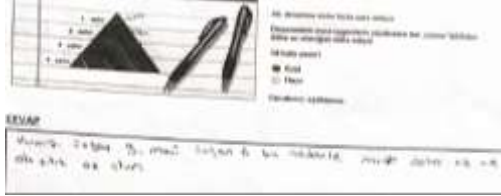
Şekil 8.

Ö1’in Soru 5’e İlişkin Çözümü



Şekil 9.

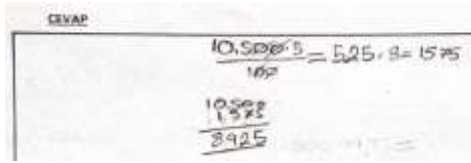
Ö6'nın Soru 5'e İlişkin Çözümü



Ölçme aracındaki son problem Araba Satın Alma problemi olmuştur. Değişim ve ilişkiler öğrenme alanına ilişkin bu soru maddesinin amacı, değişkenler arasındaki doğrusal olmayan bir ilişkinin keşfedilmesidir. Bu kapsamda problemi doğru yanıtladığı görülen nispeten az sayıdaki öğrencinin çözüm sürecinde ürettikleri stratejinin her yılın satış fiyatı üzerinden %5 azalma miktarını hesaplamak şeklinde olmuştur (Şekil 10). Bununla birlikte, soruyu yanlış yanıtladığı görülen öğrencilerin hatalı yaklaşımlarının ortak bir şekilde satış fiyatı üzerinden %15 azalma miktarını hesaplamak olduğu görülmüştür.

Şekil 10.

Ö8'in Soru 6'ya İlişkin Çözümü



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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 koşturmadan 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). Nitekim mevcut araştırma sonuçları öğrencilerin PISA matematik okuryazarlık problemlerinin çözümünde nispeten üst düzey matematik okuryazarlık problemlerinde düşük performans sergilediklerini ve söz konusu problemlere ilişkin yaşadıkları güçlüklerin muhakeme becerisi şemsiyesi altındaki farklı muhakeme

türlerinin işe koşulmasına ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, PISA problemlerinin çözüm sürecinde öğrencilerden beklenen birtakım matematiksel hesaplamaları başarılı bir şekilde yapabilmenin yanı sıra muhakeme becerilerini çözüm sürecinin her aşamasında işe koşarak gerçek bir sonuca ulaşabilmeleridir. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık performanslarının desteklenmesine yönelik öğrenme ortamlarının tasarlanması ve uygulanması temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmada öğrencilerin yazılı çözümlerini içeren dokümanlar üzerinden inceleme yapıldığı düşünüldüğünde, öğrencilerle klinik görüşmeler gerçekleştirilerek matematik okuryazarlık performanslarının derinlemesine incelendiği benzer çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- 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. OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. PISA, OECD Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Öğrenciye Örüntü Oluşturma Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Sunulan Öğretimin Etkililiği²

Aybike PEDİS¹

Orhan AYDIN²

MEB

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bireyler gelişim alanlarında farklılık gösterir. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarının ciddi şekilde gerisinde kalırlar. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve/veya zihin yetersizliği olan çocukların okula başladıklarında özellikle bilişsel alana yönelik yapılan etkinliklerde (matematik ve fen etkinlikleri) akranlarına göre geride kaldıkları görülmektedir. Bu etkinliklerden temel bir beceri olan örüntü oluşturma becerisi, özel eğitim okul öncesi eğitim programında yer alan önemli bir konudur ve temel matematik becerilerinin kazandırılmasında önkoşul bir beceridir. Bu kapsamda araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan okulöncesi öğrencisine örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucu ile sunulan öğretimin etkililiğinin incelenmesidir. Bu çalışma 66 aylık, hafif düzey zihin yetersizliği ve OSB tanısı olan okulöncesi çağı çocuğu ile gerçekleştirilmiştir.

Örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmeye çalışılacağı bu çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu kapsamda, 2'li, 3'lü ve 4'lü örüntü oluşturma becerileri çalışmanın bağımlı değişkenleri olarak çalışılmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik, güvenilirlik ve etkililik verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Okul öncesi dönemde hafif düzeyde zihin yetersizliği ve OSB tanısı olan çocuğa örüntü kavramının öğretilmesinde eş zamanlı ipucu ile gerçekleştirilen öğretim uygulamasının etkili olduğu ve öğrencinin bu beceriyi 1. ve 2. haftalarda da sürdürdüğü görülmüştür. Ayrıca aile, öğretmen ve öğrenciden alınan sosyal geçerlik bulgularına göre katılımcıların tamamı çalışılan beceriye ve uygulama süreçlerine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örüntü becerisi, otizm spektrum bozukluğu, eş zamanlı ipucuyla öğretim

The Effectiveness of Simultaneous Prompting Procedure in Teaching pattern Forming Skills to a Student with Autism Spectrum Disorder

Abstract

Individuals differ in their areas of development. Students with mild intellectual disabilities and children diagnosed with ASD fall significantly behind their typically developing peers. It has been noticed that when children in this disability group start school, they fall behind their peers, especially in activities related to the cognitive field (mathematics and science activities). The pattern formation skill that will be taught in this study is an important subject in the special education pre-school education program and has an important place in the emergence of basic mathematical skills. When

² Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yüksek lisans seminer dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, aybik_24@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: orhanaydin@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9695-2414>

the literature was examined, it was revealed that no studies had been conducted on pattern-creation skills. In this study, pattern-making skills were implemented in children with mild intellectual disabilities and ASD during the preschool period. In this context, the aim of the study is to examine the effectiveness of the simultaneous teaching method in teaching patterning skills to preschool children with autism spectrum disorder. This study was conducted with a 66-month-old preschool child diagnosed with mild intellectual disability and ASD.

This study, which aims to determine the effectiveness of the simultaneous prompting teaching method in teaching pattern formation skills, was conducted using the inter-skill multiple probe model, one of the single-subject research methods. The independent variable of the research is the "pattern formation skill" teaching method with simultaneous prompting. Social validity, reliability, and effectiveness data were collected for the study. The research showed that the simultaneous prompting teaching method was effective in teaching the concept of pattern formation to a child with mild intellectual disability and ASD diagnosis in the preschool period and that the student maintained this skill in the first and second weeks. Participants stated their positive opinions about the study process.

Key Words: Patterning ability, autism spectrum disorder, simultaneous prompting teaching method

Giriş

Toplumda yaşayan her bir birey diğer bireylerden farklı özellikler gösterir. Toplumdaki bireylerin ya bedensel ya da davranışsal bakımdan farklılığı "bireysel farklılık" olarak isimlendirilir. Bireysel farklılıklar cinsiyet, yaş, fiziksel görünüm, kişilik özellikleri vb. gibi birden çok özellikler bakımından ötekilerden farklılaşma durumu olarak bilinmektedir. Gelişim yetersizliği kategorisi olarak otizm spektrum bozukluğu (OSB) da bir eksiklik olarak değil; farklılık olarak tanımlanmaktadır. OSB, ilk defa 1943 yılında, Kanner tarafından tanımlanmış ve yaygın gelişimsel bozukluk terimiyle eş anlamlı kullanılmıştır. Yaygın gelişimsel bozukluklar (YGB), genellikle yaşamın ilk yıllarında görülmeye başlayan nöropsikiyatrik bozukluklar; iletişim becerisinde, sosyal ilişkilerinde ve bilişsel gelişimde gecikme ile kendini gösterir. YGB sosyalleşme açısından yetersizlik, normalden farklı dil gelişimi, belirli ve sınırlı davranışlar ve birçok ilgileri barındıran yaygın görülen klinik belirtilerdir. Önemli derecede sosyal etkileşim, iletişim bozukluğu ve bununla beraber, tekrarlı ve takıntılı davranışlar sergilenen, azdan çoğa kadar değişebilen çeşitli özellikleri olan gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur. Nörobiyolojik bozukluklar; bireyin sosyalleşmesinde yetersiz kalması, normalden farklı dil gelişimi, sınırlı davranışlar ve bir çok yineleyici davranışları barındırabilen bozukluklar olarak görülmektedir. 1994 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği; yaygın gelişimsel bozuklukları ana başlık olarak beş grupta sınıflandırmıştır. OSB bu beş gruptan bir tanesi olarak değerlendirilmiştir.

Ülkemizde, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ise "otistik birey" terimi kullanılmakta ve "Otistik birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır.

OSB tanısı alan çocuklarda, başka insanlar ile iletişim ve etkileşim kurmada zorlandıkları açık bir şekilde fark edilebilir. OSB; bireyin beyin gelişimini olumsuz etkilediği için sözel ve sözel olmayan iletişim kurulmasında ve oyun esnasında yetersizliklerle kendini göstermektedir. Konu edilen bu yetersizlikler, OSB olan bireyler çevresindeki dünya ile ilişki kurmada çok zorlanmaktadırlar (Block vd., 2006). OSB olan bireylerin en temel özellikleri olarak sosyal ilgisizlik, iletişimde bozukluk ve tekrarlanan davranışlar olsa da, bu bireylerde ayrıca zihin yetersizliği ve motor gelişim yetersizlikleri de görülebilmektedir. (Heward, 2013) OSB olan bireylerin yaklaşık 3 de 2'sinde ya da 4'de 3'ünde zihin yetersizliği de görülmektedir ve otizm belirtileri ne derece baskınsa bireydeki zihin yetersizliğinin de görülme durumunun o derece yaygın olacağı belirtilmektedir (Block vd., 2006).

Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, bireylere buldukları çevrede yani toplumda diğer insanlara bağımlı kalmadan yaşamsal faaliyetlerini idame ettirebilmeleri için bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Bireylerin bağımsızca yaşam sürebilmeleri için bazı beceriler gereklidir. Bu beceriler; topluma uyum becerisi, mesleki beceriler, günlük yaşam becerileri, işlevsel akademik beceriler, vb. beceriler olarak sayılabilir. İşlevsel akademik beceriler bireylerin günlük yaşamında, evinde, işinde, toplum arasında ve günlük çevresinde kullanabilecekleri matematik, Türkçe, okuma-yazma gibi akademik becerilerdir (Aydın ve Cavkaytar, 2020; Eripek, 1998; Yıkılmış ve Gürsel, 1999). Akademik beceriler arasında matematik büyük bir öneme sahip olup gerek normal, gerekse özel gereksinimli çocukların günlük yaşamlarında çok fazla yer almakta ve çocukların yaşamlarını kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere matematik becerilerinin kazandırılması çok önemlidir.

Temel matematik becerilerinden işlem yapabilme becerisi, işlevsel akademik beceriler olarak tanımlanır. Bireylerin işlevsel akademik becerileri, erken çocukluk döneminden başlayan ve günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken yaşamı boyu kullanılacak becerilerden oluşmaktadır (Snell ve Brown, 2000). Genel olarak akademik becerilerin içerisinde matematik becerileri, çok uzun yıllardır öğretmenler vasıtasıyla çok çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak hem normal gelişim gösteren bireylere hem de yetersizliği olan bireylere öğretilmek için kullanılan becerilerdir.

Matematik, fen biliminde, teknoloji biliminde, diğer tüm bilimlerde ve yaşamın içerisinde uygulaması olan bir bilimdir. Genellikle bir düzen veya bir örüntü bilimi olarak da adlandırılmakta olup, sadece sayılar ve sayılarla yapılan işlemler anlamına gelmediği bilinmektedir. Günlük yaşamımızda, her anımızda ve dünyada hep bir örüntü bulunmaktadır. Örneğin ayçiçeğinin iç yapısında, bir leopar hayvanının beneklerinde, akan bir suyun akışında, sıradan bir zarın yuvarlanmasında, yıldızın yaşam döngüsünde, dünyamızın şeklinde, bir koşucunun koşma hızında, günlük hava tahminlerinde, bir bilgisayarın işleminde hep bir örüntü görülmektedir. Sonuç olarak dünyada, doğada, günlük yaşamımızın her anında hep matematiksel ilişkiler ve örüntüler olduğu kanıtlanmıştır (Devlin, 1998).

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 araştırmalarda örüntü becerisinin erken yaş dönemlerinden itibaren gelişiminin sağlanması ve bu örüntülerin matematik öğretiminde temel amaçlar arasında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. 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 yaklaşımlarıyla desteklenebilir.

Eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ise yukarıda bahsedilen becerileri destekler niteliktedir (Aydın ve Tekin-İftar, 2020; Tekin ve İftar, 2018). 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 uyarının hızlı kazanılması açısından birden fazla avantajı olduğu görülmüştür. Kullanılan eş zamanlı ipucu öğretim yöntemi, okulöncesi çocuklarda sözcük okuma becerilerinin öğretiminde büyük önem taşımaktadır (Gibson ve Schuster, 1992). Eş zamanlı ipucu yöntemi ile gelişimsel gerilik gösteren okulöncesi çocuklarına yiyecek maddelerinin sözel olarak tanımlanmasının öğretilmesinde (MacFarland ve Smith vd, 1993) ve orta derece zihin 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 Gnffn, 1993) gibi zincirleme davranış ve becerilerin de öğretilmediği görülmektedir.

Eş zamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı çalışmalarda gelişimsel geriliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklara, harfleri fark etmeyi öğretmede, nesne tanıma çalışmalarında, ilkokul dönemindeki zihin yetersizliği olan çocuklara sözcük okuma öğretimi çalışmalarında 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 tanımlı 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 eğitim 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).

Bu bilgiler kapsamında bu araştırmanın amacı OSB olan okulöncesi çağı çocuğuna örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla gerçekleştirilen öğretimin etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Hafif düzeyde zihin yetersizliği ve OSB tanısı olan okul öncesi çağı çocuğuna farklı becerilere yönelik örüntü becerisi kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulaması etkili midir?
- 2) Örüntü ile ilgili kazanılan beceriler öğretim oturumları sona erdikten sonra bir ya da iki hafta sonra korunmakta mıdır?
- 3) Çalışmada yer alan öğrencinin, ebeveynlerinin ve öğretmenin çalışmaya ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucu ile sunulan öğretimin etkililiğinin belirlenmeye çalışılacağı bu çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

Katılımcılar

Bu araştırma bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci seçiminde öğretmenin çalıştığı okulda yer alan özel gereksinimli bir öğrencinin yer alması durumu dikkate alınmıştır. Seçilecek öğrencinin 15 dk derse dikkatini verebilmesi, bir ve iki basamaklı yönergeleri anlayarak gerçekleştirilmesi 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 OSB ve hafif düzey zihin yetersizliği olduğu görülmüştür. Aile, öğretmen ve çocuktan çalışma için onay alınmıştır.

Eymen (takma adı ile) 66 aylıktır ve 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 tanıır, 1 den 10 a kadar olan sayıları tanıır. Temizlik ve tuvalet gereksinimine yönelik işleri

yardımsız yapar. Bireyselleştirilmiş eğitim programı incelendiğinde temel akademik becerilere ilişkin gereksinimlerinin olduğu, az-çok, uzun-kısa ve örüntü oluşturma gibi temel matematik becerilerinin öğretiminin hedeflendiği görülmüştür.

Uygulamacı

Uygulamacının lisans mezuniyeti okul öncesi eğitimi öğretmenliğinde olup aynı zamanda Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Uygulamacı eş-zamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin gerekli eğitimi danışmanı sağlamıştır. Danışmanın öğrenci rolünde yer aldığı prova sürecinde uygulamacının hipotetik bir öğretimle eş zamanlı ipucuyla %100 doğrulukta öğretim yapması sağlanmış, ardından uygulamacının gerçek ortamda öğrencisiyle çalışmasına geçilmiştir.

Ortam

Çalışma, katılımcının kendi okulunda, sürekli devam ettiği sınıfın dışındaki başka bir ortamda yalnızca katılımcı ve uygulamacının bulunduğu müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Ortamda okul öncesi çağı çocuklarının kullanabileceği ebatta masa ve sandalye bulunmaktadır.

Araç-Gereç

OSB tanısı almış öğrenciye örüntü oluşturma becerilerinin öğretiminde eş zamanlı ipucu ile sunulan öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada arkalarında magnet yapıştırılmış meyve resimlerinden oluşan kartlar (muz, üzüm, portakal, elma), sebze resimlerinden oluşan kartlar (havuç, mısır, patlıcan, domates), kuruyemiş resimlerinden oluşan kartlar (ceviz, fındık, badem, fıstık) kullanılmıştır (bkz. Şekil 1). Materyalleri üzerine dizmek için üzerinde on iki tane magnet olan bir örüntü tahtası kullanılmıştır. Çalışma yürütülürken video kamera ve harici bellek kullanılarak uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması sağlanmıştır. Katılımcının performansları yoklama, izleme ve öğretim oturumları veri toplama formlarına kaydedilmiştir.



Şekil 1. Öğretim araç seti

Bağımlı Değişken (Örüntü)

Araştırmanın bağımlı değişkeni örüntü oluşturma becerisidir. Araştırmadaki hedef davranışlar farklı becerilere yönelik resimli kartlarla örüntü oluşturma becerisidir. Örüntüdeki her birim ikili, üçlü ve dörtlü resimlerden oluşmuştur.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni eş zamanlı ipucu ile sunulan öğretim uygulamasıdır.

Kontrollü Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Kontrollü başlama düzeyinde veri elde etmek için araştırmacı ikili, üçlü ve dörtlü örüntülerde ilk örüntü çekirdeğini oluşturarak katılımcıya “şimdi hangi kart (meyve, sebze, kuruyemiş) gelecek?” şeklinde sormuştur. Öğrenciye yanıt aralığı için 4 sn bekleme süresi verilmiştir. 4 sn içerisinde gerçekleştirdiği yanıtlar doğru/yanlış veya tepkide bulunmama şeklinde kaydedilmiştir. Tepkide bulunmama davranışları da yanlış olarak değerlendirilmiştir.

2'li örüntünün başlama düzeyi oturumları sona erdikten sonra 2'li örüntü ile uygulama oturumlarına geçilerek 3'lü ve 4'lü örüntüden aralıklı olarak başlama düzeyi oturumu alınmaya devam edilmiştir. Aynı şekilde 3'lü örüntü ile uygulama oturumlarına geçildiğinde 4'lü örüntüden aralıklı olarak başlama düzeyi oturumu alınmaya devam edilmiştir.

Uygulama Oturumları

Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edilmesinin ardından, eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi kullanılarak öğretim oturumlarına geçilecektir. Öğretimde bir örüntü oluşturma becerisinde üç oturum %88 (9 deneminin 8'ine doğru tepki verene kadar) başarı sağlanana kadar çalışılmıştır.

Uygulama oturumlarından ikili örüntü ile çalışmada araştırmacı gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra “Bugün seninle örüntü kavramını çalışacağız, hazır mısın?” diye sorarak öğrencinin dikkatini araştırmacıya yönlendirmesini sağlamış ve öğrenciden olumlu cevap aldığı anda ise uygulama oturumuna başlamıştır. Araştırmacı sırasıyla ilk olarak ikili örüntü grubundan muz-üzüm şeklinde resimli kartları dizmiştir. Birinci örüntü dizisini oluşturarak, ikinci örüntü dizisini de aynı şekilde dizmiş ve daha sonra katılımcıya “bundan sonra hangi kart gelecek” diye sormuştur. Hemen ardından eş zamanlı sözel ipucu vererek önce muz yerleştir, sonra üzümü yerleştir şeklinde ipucu sunmuştur. Öğrencinin kartları araca yerleştirmesi durumunda öğrencinin doğru cevabı için pekiştirici olarak ‘süpersin, harikasin ve çak’ gibi sözel pekiştiriciler ile pekiştirmiştir. Öğrencinin yanlış yerleştirmesi veya yerleştirmemesi durumunda (bu durumlar hiç gerçekleşmemiştir) fiziksel yardım ile kartları yerleştirilmesi planlanmıştır. Bu şekilde havuç-mısır, ceviz-fındık becerilerine yönelik soruları da aynı şekilde yönelmiştir. Öğrencinin kartları araca yerleştirmesi durumunda öğrencinin doğru cevabı için pekiştirici olarak ‘afetin, harikasin ve çak’ gibi sözel pekiştiriciler ile pekiştirmiştir.

Uygulama oturumlarından üçlü örüntü ile araştırmacı gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra “Bugün seninle örüntü kavramını çalışacağız, hazır mısın?” diye sorarak öğrencinin dikkatini araştırmacıya yönlendirmesini sağlamış ve öğrenciden olumlu cevap aldığı anda ise uygulama oturumuna başlamıştır. Araştırmacı sırasıyla ilk olarak üçlü örüntü grubundan muz-üzüm-portakal şeklinde resimli kartları dizmiştir. Birinci örüntü dizisini oluşturarak, ikinci örüntü dizisini de aynı şekilde dizmiş ve daha sonra katılımcıya “bundan sonra hangi kart gelecek” diye sormuştur. Hemen ardından eş zamanlı sözel ipucu vererek önce muz yerleştir, sonra üzümü yerleştir, daha sonra portakalı yerleştir şeklinde ipucu sunmuştur. Öğrencinin kartları araca yerleştirmesi durumunda öğrencinin doğru cevabı için pekiştirici olarak ‘afetin, harikasin ve çak’ gibi sözel pekiştiriciler ile pekiştirmiştir. Öğrencinin yanlış yerleştirmesi veya yerleştirmemesi durumunda (bu durumlar hiç gerçekleşmemiştir) fiziksel yardım ile kartları yerleştirilmesi planlanmıştır. Bu şekilde havuç-mısır-patlıcan, ceviz-fındık-badem becerilerine yönelik soruları da aynı şekilde yönelmiştir.

Uygulama oturumlarından dördü örüntü ile araştırmacı gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra “Bugün seninle örüntü kavramını çalışacağız, hazır mısın?” diye sorarak öğrencinin dikkatini araştırmacıya yönlendirmesini sağlamış ve öğrenciden olumlu cevap aldığı anda ise uygulama oturumuna başlamıştır. Araştırmacı sırasıyla ilk olarak dördü örüntü grubundan muz-üzüm-portakal-elma şeklinde resimli kartları dizmiştir. Birinci örüntü dizisini oluşturacak, ikinci örüntü dizisini de aynı şekilde dizmiş ve daha sonra katılımcıya “bundan sonra hangi kart gelecek” diye sormuştur. Hemen ardından eş zamanlı sözel ipucu verecek önce muz yerleştir, sonra üzümü yerleştir, daha sonra portakalı yerleştir, son olarak elmayı yerleştir şeklinde sözel ipucu sunulmuştur. Öğrencinin kartları araca yerleştirmesi durumunda öğrencinin doğru cevabı için pekiştirici olarak ‘afetin, harikasin ve çak’ gibi sözel ve sosyal pekiştiriciler ile pekiştirmiştir. Öğrencinin yanlış yerleştirmesi veya yerleştirmemesi durumunda (bu durumlar hiç gerçekleşmemiştir) fiziksel yardım ile kartları yerleştirilmesi planlanmıştır. Bu şekilde havuç-mısır-patlıcan-domates, ceviz-fındık-badem-fıstık becerilerine yönelik soruları da aynı şekilde yönelmiştir. Öğretim oturumlarından önce günlük yoklama oturumları yapılmış ve ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Yoklama Oturumları

Yoklama oturumları her öğrenciye günlük bir oturum olacak şekilde ve denemeler arasında 4 saniye bekleme süresi bırakılarak gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumları öğretim oturumlarından 15 dk. önce başlama düzeyi yoklama oturumlarında olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra “Bugün seninle örüntü kavramını çalışacağız, hazır mısın?” diye sorarak öğrencinin dikkatini araştırmacıya yönlendirmesini sağlamış ve öğrenciden olumlu cevap aldığı anda ise yoklama oturumuna başlamıştır. Araştırmacı sırasıyla ilk olarak ikili örüntü grubundan muz-üzüm şeklinde resimli kartları dizmiştir. Birinci örüntü dizisini oluşturarak, ikinci örüntü dizisini de aynı şekilde dizmiş ve daha sonra katılımcıya “bundan sonra hangi kart gelecek” diye sormuştur. Bu şekilde her bir oturumda 9 deneme yapmıştır. Öğrencinin cevap vermesi için 4 saniye beklenmiştir. Öğrencinin doğru cevabı vermesi durumunda veri toplama formuna artı (+) işareti konularak bir sonraki denemeye geçilmiştir. Öğrencinin doğru cevabı için pekiştirici verilmemiş ancak katılımı için “benimle çalışma yaptığın için teşekkür ederim” sözel pekiştiriciler ile pekiştirilmiştir. Yoklama oturumlarında öğrencinin yanlış cevap vermesi veya cevap vermemesi durumunda hata düzeltmesi yapılmamış ve veri toplama formuna eksi (-) işareti konulmuştur. Üç yoklama oturumunda, üst üste katılımcıdan % 88 doğruluk oranı elde edildiğinde yoklama oturumları, öğretim oturumlarından bir sonraki gün uygulanmaya başlanmıştır.

3'lü örüntü grubu ile yoklama oturumu alınırken katılımcının üst üste örüntü sırasını yanlış dizmesi sonucunda 3'lü örüntü yoklama oturumunda uyarılama yapılmıştır. Birinci örüntü dizisini oluşturarak (muz-üzüm-portakal), ikinci örüntü dizisini de aynı şekilde dizmiş ve daha sonra katılımcıya “bundan sonra hangi kart gelecek” diye sormuştur. Ardından öğrenciye örüntü sıralamasında ilk gelen kartı (muz) sözel ipucu vererek yerleştirmesini istemiştir, katılımcı ilk kartı sözel ipucu ile yerleştirdikten sonra diğer örüntü sıralamasını doğru yerleştirmiştir. Aynı uyarılama 4'lü örüntü grubu için de yapılmıştır.

İzleme Oturumları

İzleme oturumları öğretim oturumlarının sona ermesinin ardından 1. veya 2. haftalarda katılımcının kazanılan davranışı yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. 2'li ve 3'lü örüntü grupları ile izleme oturumu yapılmıştır. 4'lü örüntü oluşturma için okul dönemi bitmesi nedeniyle izleme oturumu düzenlenememiştir. İzleme oturumları aynen başlama düzeyi oturumlarında yapıldığı gibi uygulanmıştır. İzleme oturumlarında araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Güvenirlilik Verileri

Bu araştırmada güvenirlik için, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Videolar izlenerek bu veriler elde edilmiştir. Uygulama güvenirliği %84 (ranj = 72-100) düzeyinde doğrulukta gerçekleşmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik ise %100 düzeyindedir.

Etkililik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmadaki etkililik verileri başlama düzeyi, günlük yoklama ve izleme oturumlarının uygulanışı aynı olması sebebiyle yoklama oturumları için hazırlanan veri toplama formu kullanılarak toplanmıştır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada kazandırılmak istenen örüntü kavramına ilişkin katılımcıların anne- babaları, öğretmenleri ve kendileri için Sosyal Geçerlik Soru Formları oluşturulmuştur. Sosyal geçerlik formları oluşturulurken, tez danışmanından, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden görüş almıştır. Anne-Babalara Yönelik Sosyal Geçerlilik Formunda beş adet açık uçlu ve bir tane de veli eğitim durumunu belirlemek için sorulan soru bulunmaktadır. Bu form ile katılımcının ve anne ve babasının örüntü kavramı hakkında bilgisi, çocuğun örüntü kavramını öğrenmesinin ona nasıl hissettirdiği, öğretmenin hedef davranışlara verdiği öneme ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Anne Babalara Yönelik Sosyal Geçerlik Formları, annenin çalışma saatlerinden dolayı baba ile yüz

yüze görüşülerek, babaya sorular yöneltilmiş babanın verdiği cevaplar araştırmacı tarafından yazılmış ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Hedef becerilerin (örüntü kavramı) ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan eş zamanlı ipucu ile öğretim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri, Öğretmene Yönelik Sosyal Geçerlilik Formunda yer alan beş adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu form ile öğretmenin OSB olan çocuklar için farklı öğretim yöntemleri kullanıp kullanmadığı, örüntü kavramının öğretiminin gerekli olup olmadığı ve eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi hakkında bir fikri olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı için hazırlanan Katılımcıya Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu ise açık uçlu üç sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı çocukla birebir oldukları ortamda soruları yönelterek çocuğun yanıtlarını kaydetmiştir. Sosyal geçerlik kapsamında sorulan sorulara ilişkin formlar çalışmanın birinci yazarında mevcut olup istenmesi halinde ilgili okurlara gönderilebilir.

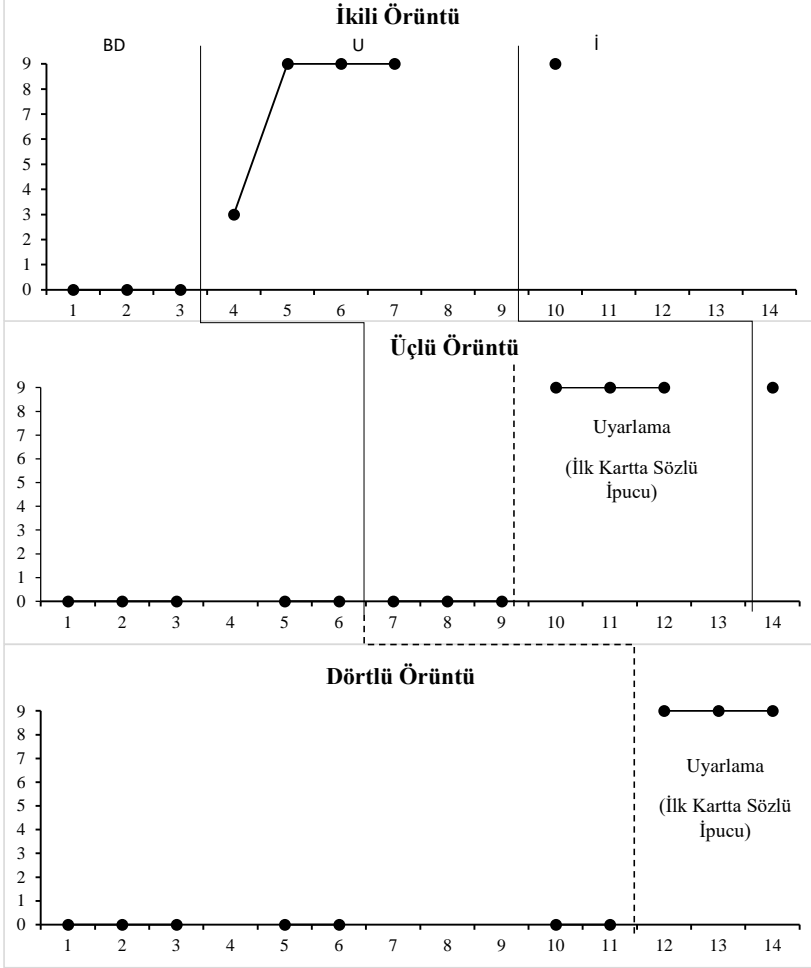
Bulgular

Araştırmanın bu kısmında eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin anasınıfına devam eden OSB ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciye örüntü kavramının öğretilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerlik verileri bulgularına da bu bölümde yer verilmiştir.

Etkililiğe İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmacının kendi hazırladığı materyal ve resimli kartlarla öğretilen örüntü kavramına ilişkin etkililik verileri bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci ile yapılan öğretim oturumlarına ilişkin veriler Şekil 2' de yer alan grafikte gösterilmiştir. Şekil 2'de katılımcıya ilişkin başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarındaki doğru tepkileri grafikte gösterilmiştir. Araştırmanın etkililiği görsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir.

Eymen her üç örüntü oluşturma becerisini de ölçütü karşılar düzeyde sergilemiştir. 2'li örüntüde 4 öğretim oturumu sonrasında ölçüt karşılanmıştır. 3'lü örüntüde yoklama oturumlarında öğrencinin örüntü oluşturmada hata yapması üst üste üç defa devam ettiği için ilk kartına ilişkin sözlü ipucu sunulmuş, sonraki kartları örüntü mantığında yerleştirmesi test edilmiştir. Bu uyarlamayla birlikte öğrenci üst üste üç oturumda da ölçütü karşılar düzeyde 3'lü örüntü becerisini sergilemiştir. 4'lü örüntüde ise benzer uyarlama yapılarak öğretim yapılmış ve öğrenci üst üste üç oturumda da ölçütü karşılar düzeyde 4'lü örüntü becerisini sergilemiştir. 2'li ve 3'lü örüntü oluşturma becerilerine ilişkin elde edilen izleme verilerinde de becerinin benzer düzeyde kalıcı bir şekilde sergilenmeye devam edildiği görülmüştür.



Şekil 2. Öğrencinin başlama düzeyi ve uygulama sonrasında düzenlenen yoklama oturumlarındaki doğru tepki sayıları
BD: Başlama Düzeyi, U: Uygulama; İ: İzleme

Sosyal Geçerlilik Bulguları

Babaya yöneltilen örüntü kavramı hakkında bir bilginiz var mı sorusunu, 'örüntü kavramını ilk kez duymuştum, sizin çalışmanızdan sonra biraz bilgi edindim' şeklinde cevaplamıştır. Çocuğunuzun örüntü kavramını öğrenmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir? sorusuna 'çocuğum yeni bir kavram öğreneceği için güzel bir durum, mutluyum' şeklinde yanıt vermiştir. Çocuğunuzun örüntü kavramını kazanması hangi konuları öğrenmesini kolaylaştırabileceği hakkında bir fikriniz var mı? sorusuna 'Örüntü kavramının tam olarak ne olduğunu bilmiyordum. Sizin çalışmanız sonrasında araştırdım, birbirini takip eden sıralamalar olduğunu söyleyebilirim. Günlük yaşantıda yaptığımız birçok davranış bu sıralamaya dahil' şeklinde yanıtlamıştır. Bu çalışmadan sonra çocuğunuzda örüntü

kavramı ile ilgili farkındalık oluştu mu? sorusunu 'Evde birkaç basit oyuncak ile örüntü oluşturduk' şeklinde yanıtlamıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra çocuğunuzun örüntü kavramı ile ilgili etkinliklere karşı ilgisi arttı mı? sorusuna 'Evde henüz örüntü ile ilgili çok fazla çalışma yapmadık' şeklinde yanıtlamıştır.

Öğretmene yöneltilen hafif düzey zihin yetersizliği ve OSB tanısı olan çocukların eğitiminde farklı öğretim yöntemleri kullanılması konusunda ne düşünüyorsunuz? sorusunda 'açıkcası özel öğretim yöntemleri hakkında çok fazla bilgim yok' şeklinde yanıt alınmıştır. Örüntü kavramı okul öncesi dönemde kazanılması gereken öncelikli bir hedef davranış mıdır? sorusuna 'Örüntü kavramı bana göre okulöncesi çağı çocuklarının zihinsel gelişimine oldukça fazla katkı sağlıyor. Bu sebeple önemli bir hedef davranıştır.' şeklinde yanıtlamıştır.

Matematik becerilerinde hafif düzey zihinsel yetersizliği ve OSB tanısı olan okul öncesi çağı çocuklarına örüntü kavramı öğretimi sizce gerekli midir? sorusuna 'Örüntü kavramının çocukların bilişsel gelişimini desteklediği için gerekli olduğunu düşünüyorum' şeklinde yanıt vermiştir. Hafif düzey zihinsel yetersizliği ve OSB tanısı olan okul öncesi çağı çocuklarına örüntü kavramının öğretilmesinin, çocuğun başka kavramları öğrenmesini etkileyebileceğini düşünüyor musunuz? sorusunu 'Evet. Sıralama, gruplama ve eşleştirme kavramlarını öğrenmesine yardımcı olacağını düşünüyorum.' şeklinde yanıtlamıştır. Eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi hakkında bilginiz var mı? sorusunu 'Hayır bu öğretim yöntemini hiç duymadım' şeklinde yanıtlamıştır.

Eymen'e yöneltilen Yaptığımız çalışma hoşuna gitti mi? sorusuna 'Evet, çok hoşuma gitti' şeklinde yanıt vermiştir. Bu şekilde farklı şeylerde öğrenmek ister misin? sorusuna 'Evet isterim' şeklinde yanıt vermiştir. Bu etkinliği farklı materyallerle yapmak ister misin? sorusuna 'Ne materyali, değişikse evet isterim' şeklinde yanıt vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin OSB ve hafif düzey zihin yetersizliği olan okul öncesi çağı çocuğuna örüntü oluşturma becerisinde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcının öğrendiği 2'li ve 3'lü örüntü oluşturma becerilerini öğretim bittikten bir hafta sonra koruduğu görülmüştür. 4'lü örüntü oluşturma becerisi için ise okul dönemi bittiği için izleme verisi elde edilememiştir.

Çalışma için 60 cm boyunda 15 cm genişliğinde siyah renkli bir örüntü tahtası hazırlanmıştır. Örüntü tahtası üzerine 12 adet magnet 5'er cm aralıklar ile yapıştırılmıştır. Farklı beceri gruplarına yönelik hazırlanan resimli kartların her biri 5 cm'dir. Hazırlanan materyal görsel ve dokunsal olarak birçok duyuya hitap ettiği için katılımcının dikkatini çekmiştir. Katılımcı tüm oturumlara büyük bir istekle katılmıştır.

3'lü örüntü grubu ile yoklama oturumu alınırken katılımcının üst üste örüntü sırasını yanlış dizmesi sonucunda 3'lü örüntü yoklama oturumunda uyarılma yapılmıştır. Birinci örüntü dizisini oluşturarak(muz-üzüm-portakal), ikinci örüntü dizisini de aynı şekilde dizmiş ve daha sonra katılımcıya "bundan sonra hangi kart gelecek" diye sormuştur. Ardından öğrenciye örüntü sıralamasında ilk gelen kartı (muz) sözel ipucu vererek yerleştirmesini istemiştir, katılımcı ilk kartı sözel ipucu ile yerleştirdikten sonra diğer örüntü sıralamasını doğru yerleştirmiştir. Aynı uyarılma 4'lü örüntü grubu için de yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan katılımcının eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemini kullanılarak yapılan uygulamalar sonucunda örüntü oluşturma becerisini %100 düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. Araştırmanın öğretim oturumlarının süreleri ortalama 10 dakika sürmüştür. Bu durum eş zamanlı ipucuyla öğretimin kolay ve kısa sürede uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir. Çelik (2007) kavram öğretiminde, eş zamanlı ipucu süreçlerini doğrudan

öğretime göre öğretim süresi açısından %50 daha verimli bulunmuştur. Öğretim oturumlarının kısa sürmesi, dikkat süreleri kısa olan zihin yetersizliği gösteren öğrencilerin öğrenmesi için bir avantajdır. Daha önce gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Akmanoğlu, 2002; Tekin, Kurt ve Acar, 2003) olduğu gibi eşzamanlı ipucuyla öğretimin kolay uygulanır bir yöntem olduğunu göstermektedir. Karşıyakalı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada OSB olan bir öğrenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu ortaya konulmuştur. Virdil (2023) araştırmasında OSB'li çocuklara yüz ifadelerinden duygu tanıma becerisi kazandırmada eşzamanlı ipucuyla sunulan gömülü öğretim uygulamalarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulaması temel kavramların ve temel akademik becerilerinin öğretiminde etkili bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin okul öncesi çağı hafif düzey zihin yetersizliği ve OSB tanısı olan çocuğa örüntü kavramının öğretiminde etkililiği ortaya koyulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular ve sahada görülen eksikler bağlamında izleyen kısımda uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Uygulamacılara okul öncesi dönemde kavramlarının öğretiminde eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemini kullanmaları önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri lisans eğitimi esnasında özel eğitim alanında öğretim yöntemlerine ilişkin kapsamlı bir şekilde eğitim almaları gerekir.
- Üniversitelerde her kademe ve her branşta öğretmenlik bölümleri için özel eğitim ile ilgili ders sayısı artırılmalıdır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Özellikle kaynaştırma eğitimi alan orta ve hafif düzey zihin yetersizliği olan ve OSB olan okul öncesi çağı çocuklarına birçok kavram eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi kullanılarak verilebilir. Bu bağlamda ileri araştırmalarda farklı kavramların öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkisi incelenebilir.
- Örüntü kavramı öğretiminde eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi, diğer öğretim yöntemleri ile karşılaştırılarak etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.
- Eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemi diğer matematik becerilerin öğretiminde ve akademik becerilerin öğretiminde kullanılarak etkisi değerlendirilebilir.

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., & Düzkanar, 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.
- Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 71-93.
- Aydın, O., & Tekin-İftar, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 383-426.
- 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).
- Dere Çiftçi, H. (2007). Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması.
- Doğan, S. (2016). *Otizmli spektrum bozukluğu olan çocuklara mesleklerin öğretiminde küçük grupta sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği* (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).
- 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: Anul Reklam Matbaa*.
- Geçal, İ., & Çetin, M. E. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eldesiz toplama işleminin öğretiminde tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan animasyon programının etkililiği. *Education Sciences*, 13(1), 75-89.
- 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.
- 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).
- Gökce, F. A. (2022). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere kendi vücutlarına ait bilgilerin öğretiminde çevrim içi sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Karabulut, A., & Yıkılmış, 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).

- Polat, T. B., & Yıkımsı, A. (2019). Zihin Engelli Öğrencilere Çıkarma İşlemi Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Sunulan Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 767-781.
- Tekin-İftar, E. (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (1. baskı) *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G.. (2018). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Akademik Yatınları
- Yaman, H., & Umay, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sunum biçimlerine göre matematiksel örüntüleri algılayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 405-4.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine Etkisi³

Nazmi TÜRKSOY¹

Kadir BİLEN²

MEB

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Özet

Çocuklar İçin Felsefe ‘Philosophy for Children (P4C), 1970’lerde ABD’de Sokratik diyaloglar yardımıyla öğrencilerde akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için Matthew Lipman tarafından başlatılan ve dünyada her geçen gün daha çok kabul gören bir eğitim programıdır. Günümüzde birçok ülke fen eğitimi programlarıyla öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir. Fen okuryazarlığının boyutlarından birisi de bilimin doğasıdır. Bu çalışmanın amacı da Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi Programı ve kısa bilimsel hikâyelerle yapılan felsefi sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine etkilerini tespit etmektir. Bu amaçla, bir devlet okulunda 33 deney ve 35 kontrol, toplam 68 öğrenciyle yürütülen nicel desenli araştırmada, 8 hafta boyunca öğrencilerle kısa bilimsel hikâyelerle P4C etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin bilimin doğası hakkında görüşlerinin belirlenmesinde R. Schwartz, N. G. Lederman ve J. S. Lederman’ın geliştirdiği Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S) kullanılmıştır. Anketten elde edilen verilerin betimsel analizi sonucu öğrencilerin bilim, bilimsel araştırma ve bilim insanlarının sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşlerde deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişim göstermiştir. Tanımlayıcı kodlarla sayısallaştırılan anketin son testinin nicel analizinde ise deney grubu lehine orta düzeyde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocuklar İçin Felsefe (P4C), Fen Eğitimi, Bilimin Doğası (NOS).

The Effect Of Philosophy For Children (P4C) Education On Secondary School Students’ Views Towards The Nature Of Science

Abstract

Philosophy for Children (P4C) is an educational program that was initiated by Matthew Lipman in the 1970s in the USA to develop reasoning and critical thinking skills in students with the help of Socratic dialogues and is increasingly accepted worldwide. Today, many countries aim to raise students as scientific literate with their science education programs. One of the dimensions of scientific literacy is the nature of science. The aim of this study is to determine the effects of the Philosophy for Children (P4C) Education Program and philosophical inquiry-based teaching with short scientific stories on students’ views on the nature of science. For this purpose, a quantitative design study was conducted with 33 experimental and 35 control students, a total of 68 students, in a public school, and P4C activities were carried out with short scientific stories for 8 weeks. The Opinion on Scientific Investigation Survey (VOSI-S), developed by R. Schwartz, N. G. Lederman and J. S. Lederman, was used to determine students’ views on the nature of science. As a result of the descriptive analysis of the data obtained from the survey, the students in the experimental group

³ Bu bildiri “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tezden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar. Fen Bilimleri Öğretmeni, M.E.B., ORCID: [0000-0003-0680-7756](https://orcid.org/0000-0003-0680-7756), nazmiturksoy@gmail.com

² Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ORCID: [0000-0003-2054-2117](https://orcid.org/0000-0003-2054-2117), kadir.bilen@alanya.edu.tr

showed more development in their views on science, scientific research and the characteristics that scientists should have than the students in the control group. In the quantitative analysis of the post-test of the survey, which was digitized with descriptive codes, it was found that there was a moderately significant difference in favor of the experimental group.

Keywords: Philosophy for Children (P4C), Science Education, Nature of Science (NOS).

Giriş

Gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte küreselleşen dünyada eğitim programlarının temel amacı öğrencilerin şimdi ve gelecekte ihtiyaç duyacağı donanımla yetişmesidir. Fen eğitiminde bu amaç fen okuryazarı bireyler yetiştirmek şeklinde vücut bulmaktadır (Salcı ve Aydın, 2021). Bilimin doğasına yönelik anlayışlar, bilimsel süreç becerileri ve tutumlar nitelikli bir fen okuryazarlığının temel unsurlarını oluşturur (Gülhan, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) benzer şekilde fen bilimleri dersinin felsefesi ve özel amaçlarında çevresiyle aktif işbirliği içerisinde düzenleme, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme becerisine sahip, çevreye duyarlı, bilimsel tutum sergileyen bireyleri fen okur yazarı olarak tanımlamaktadır (MEB, 2018; MEB, 2024). Ancak problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri ölçen (örn. PISA, TIMSS) sınavların sonuçlarına göre öğrenciler fen bilimleri ve matematik alanlarında bilgiyi yorumlama ve değerlendirmede zorluklar çekmektedir (Işıklar ve Abalı-Öztürk, 2022). Bunun nedeni mevcut öğretim yöntemlerinin üst düzey düşünme becerilerinden çok ağırlıklı olarak temel becerileri geliştirmeye odaklı olup, bu becerilerin öğretiminin de daha çok öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü işleyişe sahip olmasıdır (Lam, 2021). Geleneksel eğitim anlayışının aksine günümüz çağdaş öğrenme kuramları, öğrencilere “ne” düşüneceklerini değil, “nasıl” düşüneceklerini öğreten eğitim sistemlerinin önemini savunmaktadır (Ventista, 2021). Etkili bir öğretim programı sınıftaki etkinliklerde teorik ve pratiğin iç içe geçtiği, birbirini tamamlayan bir süreç olmalıdır. Bunun için bütüncül bir bakış açısına ihtiyaç vardır (Lomaca ve Chiado, 2019). Bütüncül ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülen programlardan birisi de Çocuklar için Felsefedir (P4C) eğitimi yaklaşımıdır (Wu, 2021).

Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Çocuklar için Felsefe1, 1970'lerde ABD'de Matthew Lipman (1922–2010) öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için başlatılan eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011). Lipman, P4C'nin eğitim paradigmasının kökeninin sosyal yapılandırmacı kuram, uygulama yönteminin Sokratik Yöntem, ve felsefesinin pragmatizm olduğunu açıklamıştır (Lipman, 2003). P4C'de amaç Plato, Aristoteles ya da Kant felsefesini doğrudan sınıf oturumlarında öğretilmesi değil dikkat çekici uyarılar yoluyla çocukları belli bir konuda sorgulama yapmaya yönlendirmeye, tartışma yaptırmaya ve düşünmeye teşvik ederek düşünme becerilerini geliştirmektir (Marashi, 2008). Lipman öğrencileri düşünmeye sevk etmek ve felsefi tartışmalarda uyarıcı olarak kullanmak için 1969 yılında 11-12 yaş grubu öğrencilerine yönelik çocuklar için felsefe eğitimi programının ilk kitabı olan “Harry Stottlemeier’s Discovery” isimli hikâye kitabını yayınlamıştır. Hikâye sorgulama ve akıl yürütme geliştiren, alternatif düşünce ve hayal gücünün gelişimini teşvik eden, çocukların birbirlerinden nasıl öğrenebileceklerine yönelik önerileri içermektedir (Lipman, 1974). Bu araştırmanın uygulamasında Harry Stottlemeier’s Discovery kitabından 5 kısa hikâye Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Lipman 1974 yılında Ann Margaret Sharp ile Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü’nü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children [IAPC]) kurmuştur. 1975 yılında Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Oscanyan tarafından Felsefi Sorgulama Kitabının ilk baskısı ile olan Harry Stottlemeier’s Discovery’yi uygulamaya yönelik öğretmen el kitabı yazılmıştır. Program geliştirme ve P4C’ye yönelik öğretmen eğitimi, IAPC tarafından yürütülmektedir (IAPC). P4C programı dünya çapında yayılmış ve çocuklar

için felsefe yaklaşımının öncüsü durumuna gelmiş olup, materyalleri günümüzde 24 farklı dile çevrilmiştir ve program günümüzde 63 ülkede uygulanmaktadır (Gardner, 2019).

P4C öğretmen el kitabı eşliğinde yazılmış kısa hikâye ve roman ile tartışma prosedüründen oluşur (McCall, 2017). Bu kaynaklar işbirliğine dayalı bir öğrenim ortamının odak noktası oluşturur ve P4C'nin acemi felsefecileri olan çocukların düşüncelerini destekler (O'Riordan, 2013). P4C'nin uygulama prosedüründe çocuklar birbiriyle rahat iletişim kurabilecek şekilde halka ya da at nalı düzeninde oturur. Oturumda Lipman'ın çocuklarla felsefe yapmak için özel olarak yazdığı, yaş gruplarına uygun kısa romanları sesli olarak okunur. Okuma bitiminde öğretmen çocuklardan sorularını ister ve onları herkesin görebileceği bir yere soru sahibinin adıyla beraber yazar. Sorular öğretmen el kitabındaki yönlendirmelere göre gruplandırılır, soru gruplarının birisinden soru ile ilgili konuşması istenir. Öğrencilere konuşma kartları verilir ve konuşmak için parmak kaldırmaları istenir. Öğretmen sırasıyla her çocuğa sorularıyla ilgili ne düşündüğünü sorar, öğrenciler de soru veya konu ile ilgili konuşur. Uygun zamanda öğretmen tartışmaya odaklanılması için konuyla ilgili sorular sorar. P4C'de bu soruların nasıl ve ne zaman kullanılacağı çok önemlidir. Sonra bu soruları diğer sorular benzer biçimde izleyerek süreç yürütülür (McCall, 2017). Süreç "Nasıl yaptık? Birbirimizi dinledik mi? Ne ilerleme kaydettik? Ne kadar soru ürettik? Fikrimizi değiştirdik mi?" gibi sorularla değerlendirilir. (Haynes, 2002). P4C eğitiminde öğretmen otoriter yaklaşımı tamamen terk etmeli, öğrencilere kendilerini rahat hissedebilecekleri demokratik bir sınıf atmosferi sağlamalıdır; süreç hazırlıklı başlamalı, tartışma kurallarını hatırlatmalı, tartışmayı başlatmalı, öğrencileri amaçlı sorularla derinlemesine düşünmeye yönlendirmeli, adaletli olmaya özen göstermeli ve süreçte daha çok kolaylaştırıcı bir moderatör konumunda olmalıdır (Jirásek ve Jágerová, 2023).

P4C ile Bilim ve Bilimsel Araştırma İlişkisi

Fen eğitiminin temel amacı daha önce de bahsedildiği üzere fen yani bilim okuryazarı bireyler yetiştirmektedir (MEB, 2005; MEB, 2013; MEB, 2018; MEB, 2024). Fen okuryazarlığı ise üç farklı bileşenden oluşur; bunlar içerik bilgisi, bilimin doğası ve bilimsel sorgulamadır (Lederman, 2007). Fen okuryazarı bireylere ait becerilerde bilimsel süreç becerileri ve fen-teknoloji-toplum ve çevre alt öğrenme alanında bilimin doğası da bulunmaktadır (MEB, 2013). 2018 fen bilimleri öğretim programında ise fen okuryazarı bireyin özellikleri sıralanırken; bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımının benimseyen, bilim insanlarıncı bilginin oluşturulması sürecini, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlayan bireyler yetiştirmeyi de amaçladığını açıklamıştır (MEB, 2018). 2024 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programının amaçlarının 2. maddesinde "Bilimin doğasına ilişkin anlayış ile bilimi takdir eden, bilimsel etik ilkelere ve bilimsel düşünme becerilerine sahip, bilimsel bilgiye dayalı kararlar alabilen" ve 9. maddesinde "Bilim tarihinden yola çıkarak bilim insanlarının bilime ve topluma katkılarını fark eden ve bilim insanlarından örneklerle bilimin kültürlerin ortak çabası olduğu anlayışını benimseyen" bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığını deklare etmiştir (MEB, 2024).

Bilim ise bir insan faaliyetinin, bilim insanlarının ürünüdür. Bilim, içinde bulunduğu kültürün çeşitli unsurlarını ve entelektüel alanlarını takip eder, onları etkiler ve onlardan etkilenir. Bu nedenle bilimsel bilgi mutlaka kısmen özeldir ve asla tamamen nesnel olamaz (Lederman, 2006). Ancak öğrencilerle yapılan araştırmalarda bilime dair ön yargılar ve mitler mevcuttur. Örneğin; tek bir bilimsel yöntem varlığı, bilimin yalnız dâhiler tarafından yapıldığı, bilimsel bilginin kesin olması gerektiği ve daha fazlası (McComas, 2020). Bu önyargılarla mücadele edebilmek için öğrencilerin bilimsel bilgiyi kavraması ve kullanabilmesi için bilginin nasıl yapılandırıldığını, nasıl üretildiğini ve sınırlarını bilmelidir (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Bilimin doğasını anlamak fen eğitiminin olmazsa olmazlarından (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş Güngören, 2014). Bilimin doğasına yönelik en çok yayın yapan araştırmacılar F. Abd-El Khalick , N. G. Lederman, ve A. Garcia-

Cormona'dır (Kurtuluş ve Bilen, 2021). Bu araştırmacılar bilimin doğasının 7 karakteristik özelliğinin üzerine odaklanmışlardır. Bunlar;

- Bilimsel bilgi güvenilirdir ancak mutlak veya kesin değildir, değişebilir,
- Bilimsel bilgi deneyseldir,
- Bilimsel bilgi mutlaka kısmen öznel ve asla tamamen nesnel olamaz,
- Bilimsel bilgi insanın hayal gücünden ve yaratıcılığında kaynaklanmaktadır,
- Bir insan girişimi olarak bilim, daha geniş bir kültür bağlamında uygulanmaktadır ve uygulayıcıları (bilim insanları) bu kültürün ürünüdür. Bilim, içinde bulunduğu kültürün çeşitli unsurlarını ve entelektüel alanlarını takip eder, onları etkiler ve onlardan etkilenir. Bilimsel bilgi üretildiği kültürden etkilenir,
- Bilimsel bilgi gözlem çıkarım temellidir, gözlem ve çıkarım farklı kavramlardır,
- Bilimsel kanun ve teoriler birbiriyle ilişkili olsa da birbirinden farklıdır (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Lederman, 2006; Lederman, 2007).

Fen okuryazarı birey yetiştirmenin önemli bir ayağını oluşturan, bilimin doğasının öğrencilere doğru şekilde öğretilmesi fen eğitiminin temel amaçlarından birisidir (Lederman, 1992; Lederman, 1999; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Khishfe ve Lederman, 2007; Köseoğlu, Tümay ve Üstün, 2010; Abd-El-Khalick, 2012). Bilimin doğasının hangi yaş düzeyinde hangi içerikli öğretilbileceği (Tablo 1) Ulusal Bilim Eğitimi Standartları (National Science Education Standard [NSES]), uluslararası araştırmalar konseyinde yayınlanmıştır. (NRC, 1996) .

Tablo 1
Öğrenci seviyesine göre bilimin doğası standartları (NRC,1996)

1.-4. Sınıf Düzeyi	5.-8. Sınıf Düzeyi	9. -12. Sınıf Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> • İnsan çabası olarak bilim 	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan çabası olarak bilim • Bilimin doğası • Bilim tarihi 	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan çabası olarak bilim • Bilimsel bilginin doğası • Tarihsel bakış açıları

Tablodan ve literatürdeki çalışmalardan görüldüğü üzere ortaokul düzeyinde bilimin doğası ve bilim tarihi öğretilbilir. P4C pedagojisinin de öğrencilerde eleştirel düşünme, akıl yürütme, konuşma becerileri ve dil gelişimi, konu veya kavram öğretimi, kalıcılık, akademik başarı gibi pek çok alanda pozitif etkileri olduğu geçmiş araştırmalar sonuçlarında görülmektedir (Lafcı-Tor,2023). Bu araştırmada fen eğitiminin geliştirilmesine duyulan ihtiyaç ve P4C pedagojisinin eğitime katkıları göz önüne alındığında, Türkiye’de öğrencilerin P4C oturumlarının uygulanması öncesi ve sonrasında bilim, bilim insanı, bilimsel yöntem ve bilimsel bilgiye ilişkin görüşlerindeki değişimlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma için nicel araştırma yöntemi ile deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tasarımı kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Uygulama öncesi ve sonrasında örneklerden anket ile nitel veriler toplanmış, nitel verilerin tanımlayıcı kodlarla sayısallaştırılmasıyla nicel veriler elde edilmiştir. Nicel veriler istatistiksel analiz yazılımı ile analiz edilerek bulgulara erişilmiştir.

Çalışma Grubu

Deneyssel 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). Örgün eğitimde sınıf düzeninde eğitim yapıldığından sınıflardaki öğrencileri değiştirme imkanı bulunmamaktadır. Buna uygun olarak araştırmanın örnekleme, ortaokula başlayan 5. sınıf öğrencileri arasından kız-erkek eşitliği, not ortalaması dengeli şekilde oluşturulmuş sınıflar içerisinde araştırmacı tarafından rastgele seçilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya katılan öğrencilere ait istatistikler

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Kontrol grubu	17	18	35
Deney grubu	16	17	33

Araştırma Süreci

Uygulama Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alınmasının ardından 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol ve deney gruplarına Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S) ön test ve son test olarak 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. Etkinliklerinin tamamlanmasının ardından 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.

Araştırmada birinci hafta Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi uygulanmıştır.

I. Oturum: İkinci hafta deney grubuna P4C etkinliklerinin uygulanmasına başlanmıştır. Çocuklar birinci oturumda tartışma uyararı "Hayri'nin Keşfi" adlı hikâye eşliğinde sorularını tartışmışlardır. Bu P4C oturumunda öğrencilerin gezegen ve uydu arasındaki ilişkiyi, tündengelelim ve tümevarım akıl yürütmenin özelliklerini, hikâyenin kahramanı ile bilim insanlarının sahip olduğu özellikler arasındaki ilişkiyi anlamaları hedeflenmiştir.

II. Oturum: "Canlıların Özellikleri" hikâyesi ile çocuklar soruları etrafında tartışmışlardır. Bu oturumda öğrencilerin canlı ile cansız varlıkların sahip olduğu özellikleri benzerlik ve farklılıkları arasındaki ilişkiyi anlamaları amaçlanmıştır.

III. Oturum: "Canlıları Tanımlamak" öyküsüyle gerçekleştirilen P4C oturumunda öğrencilerin canlılık, gözlem, bilim insanının nasıl gözlem yaptığı üzerine tartışma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

IV. Oturum: "Balinalar ve Köpekler: Sınıflandırmada Daha Fazlası" hikâyesi eşliğinde öğrencilerin bilim insanlarının nasıl sınıflandırma yaptığı, sınıflandırma yaparken neleri göz önünde bulundurduğunun anlaşılması hedeflenmiştir.

V. Oturum: “Daldan Bir Elma Düştü” hikâyesi ile çocuklar hikayeden çıkardıkları sorular ile fikirlerini tartışmışlardır.

VI. Oturum: “İğnenin Deliği” hikayesiyle çocuklar maddelerin sahip oldukları özellikler, bilim insanlarının maddi beklenti için araştırma yapıp yapmadığı, bilimsel yaratıcılığın ortaya çıkışını sağlayan etmenlerin neler olabileceği, hikayedeki olayın keşif mi yoksa icat mı olduğunun öğrenciler tarafından anlaşılması hedeflenmiştir.

VII. Oturum: “Ampulün İlk Yanışı” hikayesi eşliğinde çocuklar kimlere mucit denir, bilim insanının özellikleri nelerdir, bilim insanı çevresini etkiler mi, bilim insanı çevresinden etkilenir, dünyada gelişmiş ülkeler neden bilimde ileridir ya da bu doğru mudur, bilimsel buluşlar zenginlere mi hitap etmelidir gibi sorularının cevaplarına yönelik fikirlerini geliştirmeleri hedeflenmiştir..

VIII. Oturum: “Gözlem ve Çıkarım” hikayesi eşliğinde öğrencilere yaptıkları gözlemleri kaydetmeleri, gözlemlerine dayalı çıkarımlarda bulunmaları teşvik edilmiş, yaptıkları gözlemleri ve çıkarımları sınıfta paylaşmaları ve fikirlerini ispatlamayı öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Etkinliklerin ardından 10. ve son hafta Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmış, uygulama süreci tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S) ile toplanmıştır. Anket 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). Ülkemizde farklı araştırmacılar bilimsel araştırma sürecinin doğası hakkındaki görüş anketini değişik öğretim kademelerine uyarlamışlardır. Ortaokul seviyesine uyarlanan VOSI anketi ise VOSI-S (Views of Scientific Inquiry-Secondary) olarak adlandırılır ve açık uçlu sorulardan oluşur (Abik, 2017). Bu araştırmada kullanılan anket, Abik (2017) ve Baykara'nın (2019) çalışmasında kullandığı anket temel alınarak derlenmiştir. Dört maddede 7 açık-uçlu sorudan oluşan ankette bilimsel araştırmanın doğasını niteleyen 6 özelliğin ölçülmesi amaçlanmıştır:

- Bilimsel araştırmaların belli bir yöntemi ve basamakları yoktur.
- Bilim insanları ne tür aktiviteler yapar?
- Bilimsel araştırmalar her zaman bir problemle başlar ve bilimsel araştırmaların bir hipotezi test etmesi zorunlu değildir.
- Araştırma süreci, sonucu etkileyebilir.
- Açıklamalar toplanan verilerin ve mevcut bilgilerin birleştirilmesiyle oluşturulur.
- Araştırmalarında aynı yöntemleri takip eden bilim insanları aynı sonuçları elde edemeyebilirler.

Anketin geliştiricileri anahtar kelimeler üzerinden naif (yetersiz) görüş, karmaşık görüş ve bilimsel görüş şeklinde tanımlayıcı kodlar hazırlanarak analiz yapılması gerektiğini belirtmiş, çalışmalarında da bu kodlara yer vermişlerdir (Schwartz vd, 2008). Bu araştırmada Abik'in (2017) araştırmadaki kodlardan da yararlanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan yeni kodlar ise mevcut kodlara eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi (VOSI-S) ölçek çalışma grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmalarda hazır kodlarla yapılan açık uçlu sorularla yapılan analiz betimsel analizdir. (Teddle ve Tashakkori, 2020). Ankette anahtar kavramlardan yola çıkarak öğrencilerin açıklamalarındaki bilimin doğasına yönelik boyutlar arasındaki ilişkiye ulaşmak amacıyla betimsel

analizi yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket araştırmacı ve uzman görüşü için fen bilimleri alanında uzman olan danışmanı ile birlikte derlenerek 6 boyutta incelenmiştir. Schwartz vd. (2008) tarafından hazırlanan tanımlayıcı kodlara göre naif görüş (1 puan), karmaşık görüş (2 puan) ve bilimsel görüş (3 puan) olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçekten elde edilen veriler betimsel analizine tabi tutulmuş, analiz sonucu elde edilen veriler sayısallaştırılarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son-test uygulaması sonrasında aldıkları puanlara ilişkin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Hazırlanan tablonun betimsel analizi yapılmaya devam edilmiştir.

Sayısal veriler nicel araştırmalarda kullanılsa da nitel veriler belli düzeyde nicel veriye dönüştürülebilir. Bunu yapmaktaki hedef değişkenlerin arasında ilişki aramak değildir. İstatistik yöntemleriyle yanlılığı en aza indirmek, geçerliliği artırmak ve kıyaslama yapmak için küçük ölçekli bir araştırma sonucunun büyük ölçekli araştırmalarda yeniden test edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Açıklanan amaçlarla sayısal veriler SPSS istatistik analiz programında analiz edilmiştir. İki farklı gruptan elde edilen verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin sorulara yönelik görüşleri kodlama tablosu hazırlanarak betimsel analizine tabi tutulmuş olup Naif (1), karmaşık görüş (2) ve bilimsel görüş (3) olarak üç kategoride kodlanarak sayısallaştırılmasıyla elde edilen sonuçlar Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3
Bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi sonuçları

Sorular		Öğrenci Görüşleri											
		Ön Test (N=33)						Son Test (N=33)					
		Naif		Karmaşık		Bilimsel		Naif		Karmaşık		Bilimsel	
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
1. Bilim insanları ne tür işler yapar?	Deney	69,7	23	24,2	8	6,1	2	24,2	8	66,7	22	9,1	3
	Kontrol	36,1	13	58,3	21	2,8	1	45,7	16	51,4	18	2,9	1
2. Bilim insanları nasıl çalışır?	Deney	60,6	20	39,4	13	0	0	48,5	16	45,5	15	6,1	2
	Kontrol	52,8	19	47,2	17	0	0	60	21	34,3	12	5,7	2
3a. Kuşların gaga yapısı ile beslenme ilişkisinin araştırılması bilimsel bir çalışma mıdır?	Deney	45,5	15	54,5	18	0	0	15,2	5	60,6	20	18,2	6
	Kontrol	72,2	26	19,4	7	8,3	3	51,4	18	45,7	16	2,9	1
3b. Kuşların gaga yapısı ile beslenme ilişkisinin araştırılması bilimsel bir deney midir?	Deney	97	32	3	1	0	0	54,5	18	24,2	8	21,2	7
	Kontrol	75	27	16,7	6	8,3	3	62,9	22	31,4	11	5,7	2
4a. Bilim insanlarının hepsi dinazorları neyin yok ettiği konusunda aynı sebebi mi ortaya çıkaracaklardır?	Deney	100	33	0	0	0	0	69,7	23	30,3	10	0	0
	Kontrol	100	36	0	0	0	0	100	35	0	0	0	0
	Deney	87,9	29	12,1	4	0	0	63,6	21	36,4	12	0	0

4b. Neden aynı sebebi ortaya çıkarabilirler ya da çıkaramazlar?	Kontrol	94,4	34	5,6	2	0	0	97,1	34	0	0	2,9	1
4c. Bilim insanları dinozorların neden yok olduklarını açıklamaya çalışırken hangi bilgi ya da yöntemden yararlanırlar?	Deney	84,8	28	15,2	5	0	0	63,6	21	30,3	10	6,1	2
	Kontrol	55,6	20	38,9	14	5,6	2	40	14	57,1	20	2,9	1

Bilimsel araştırma hakkında görüş anketinin deney ve kontrol grubunun ön-test-son test sonuçlarının içerik analizinden elde edilen sayısal verilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

Bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi ön test verileri için Mann-Whitney U testi

	Gruplar	N	.Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi Ön Test	Deney	33	30,71	1013,50	-1,736	,083
	Kontrol	36	38,93	1401,50		

Tablo 4 incelendiğinde bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi deney ve kontrol grubunun ön test ölçümleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, çalışmaya katılan öğrencilerin bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($Z = -1,736$, $p > ,05$).

Tablo 5

Bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi son test verileri için Mann-Whitney U testi

	Gruplar	N	.Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi Son Test	Deney	33	39,17	1292,50	-2,696	,007
	Kontrol	32	26,64	852,50		

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun son test ölçümleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, çalışmaya katılan öğrencilerin bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($Z = -2,696$, $p < ,05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü $d = 0,33$ olarak bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında Türkiye’de fen eğitiminde P4C sorgulamam topluluğu pedagojisinin kısa bilimsel hikayelerle uygulanmasının öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan nitel bulguların sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

- Bilim insanlarının ne tür işler yaptığı sorusunda deney grubundaki öğrencilerde başlangıçta yetersiz görüş hâkim iken uygulama sonunda hâkim görüşün karmaşık görüş olduğu

görülmüştür. Buna karşın kontrol grubu son testinde karmaşık görüşte azalma yetersiz görüşte artış gerçekleşmiştir.

- Bilim insanları nasıl çalıştığı konusunda da deney grubunda yetersiz görüşler azalmış karmaşık görüşler artış göstermiştir. Kontrol grubunda ise son testte karmaşık görüşlerde azalma, yetersiz görüşte artış vardır.
- Bir kuşun gagasının kuşun beslenmesindeki ilişkiyi araştırmanın bilimsel bir çalışma olup olmadığı konusunda deney grubun son testinde yetersiz görüş azalmış, karmaşık ve bilimsel görüşte artış gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun son testinde ise yetersiz ve bilimsel görüş azalmış, karmaşık görüş artış göstermiştir.
- Bilim insanının kuşların gagası beslenmesi arasındaki ilişki araştırmasının bilimsel bir deney olup olmadığı konusunda deney grubunun son testinde yetersiz görüş azalmış, karmaşık ve bilimsel görüşte artışlar meydana gelmiştir. Kontrol grubu son testinde ise yetersiz ve bilimsel görüş azalmış, karmaşık görüş artış göstermiştir.
- Bir konuda araştırma yapan bilim insanlarının farklı sonuçlara ulaşip ulaşmayacaklarına konusunda deney grubunun son test puanlarında yetersiz görüşler azalmış, buradaki azalma yerini karmaşık görüşlere bırakmıştır. Kontrol grubu son testinde ise öğrencilerin görüşlerinde bir değişim olmamıştır.
- Bir konuda araştırma yapan bilim insanlarının neden aynı ya da farklı sonuçlara ulaştıklarına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında yetersiz görüş azalmış, buradaki azalma yerini karmaşık görüşe bırakmıştır. Kontrol grubunda ise kayda değer bir değişim olmamıştır.
- Bilim insanlarının bir olayı açıklamaya çalışırken hangi bilgi ya da yöntemden yararlandıklarına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde ise son testte deney grubunda yetersiz görüş azalmış, karmaşık görüş artmıştır. Kontrol grubunda da deney grubundaki benzer şekilde yetersiz görüş azalmış karmaşık görüşler artmıştır. Her iki grupta da benzer bir tablo görülse de görüşlerdeki değişim sayısı ve oranı deney grubu lehinedir.

Nitel analiz sonrası sayısallaştırılan VOSI-S verileri için yapılan istatistikî analiz sonucunda deney grubunun ön ve son testi arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Buna karşın kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grubunun son test puanları için yapılan istatistikî analizde ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü bulunan farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Can, 2019). Anket sonuçlarına göre P4C etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin bilimsel araştırmalar hakkındaki görüşlerini kontrol grubuna göre daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Literatürde bu araştırmanın sonuçların kıyaslanabileceği P4C'nin bilimin doğası, bilim insanı, bilimsel yöntem ve bilimsel bilgiye yönelik görüşlere etkisini konu alan benzer bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmanın bu yönüyle literatürdeki bir eksikliği tamamlamış olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın alındığı tez çalışmasında P4C'nin fen eğitimine olan diğer yansımalarına kavramsal başarı testi, bilimsel süreç becerileri ölçeği, eleştirel düşünme becerisi testi, 3N tablosu, oturumların video kayıtlarının analiz edilmesiyle farklı çıktılara da ulaşılmıştır (Türksoy,2020). Ayrıca fen eğitimi alanında Sprod (1994) çalışmasında kısa bilimsel hikayelerle yapılan P4C etkinliklerin öğrencilerin bilimsel gerçekler ile iddiaları ayırt etmesini ve bilimsel muhakeme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ferreira (2004) ise araştırmasının bir bölümünde fen eğitiminde bilimsel hikayelerle yapılan P4C etkinliklerinin bilimin doğasının özelliklerinden gözlem ve çıkarımın farkının öğretilmesinde katkılı sağladığını açıklamıştır. Ülkemizde ise P4C çalışmaları çoğunlukla okul öncesi ile ilkököl düzeyindedir ve sorgulama topluluklarının akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerisine etkileri incelenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarında P4C programının bilimin doğasının bazı boyutlarına etkisi incelenmiştir. P4C ile ilgili farklı materyallerle, farklı konu-kazanımlarla, farklı veri toplama araçlarıyla P4C araştırmaları yapılabilir. P4C ile ilgili üniversiteler bünyesinde ve MEB hizmet içi eğitimlerinde P4C eğitimleri verilmektedir, ihtiyaç duyan eğitimciler bu kurslara katılabilir.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F. (2012). Teaching With and About Nature of Science, and Science Teacher Knowledge Domains. *Science & Education*, 22 (9), 2087-2107.
- 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, 37 (10), 1057-1095.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. ve Lederman, N. G. (1998). The Nature Of Science And Instructional Practise: Making The Unnatural Natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- 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.
- Baykara, H. (2019). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya ve Dünyayı Algılamaya Yönelik Görüşleri: Türkiye Tayvan Örneği* (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (7. Bas)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş Güngören, S. (2014). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*. 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.
- Gülhan, F. (2023). *Fen Okuryazarlığı* (s 19-36). *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar 2023* (Ed. F. Erdoğan). İstanbul: Efe Akademi.
- Haynes, J. (2002). *Children As Philosophers: Learning Through Enquiry And Dialogue In The Primary Classroom*. London: Routledge Falmer.
- IAPC <https://www.montclair.edu/iapc/about/iapc-timeline/> (Erişim Tarihi: 07.09.2024)
- Işıklar, S. ve Abalı-Öztürk, Y. (2022). *The Effect Of Philosophy For Children (P4C) Curriculum On Critical Thinking Through Philosophical Inquiry And Problem Solving Skills*. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(1), 130-142.
- Jirásek, I. ve Jágerová, K. (2024). *Czech Primary School Teachers' Experience With The Philosophy For Children (P4C) Approach*. Cambridge Journal of Education, 54(1), 37-52.
- 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. Zayımoğlu Öztürk, T. Öztürk, İ. Özpinar, A. Türkoğan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, E. Ö. Yiğit) (s 282-445). Ankara: Eğiten Kitap.
- Khishfe, R. ve Lederman, N. G. (2007). Relationship Between Instructional Context And Views Of Nature Of Science. *International Journal of Science Education*, 29 (8) 939-961.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 224-233.

- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Üstün, U. (2010). Bilimin Doğası Öğretimi Mesleki Gelişim Paketinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarına Uygulanması İle İlgili Tartışmalar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 129-162.
- Kurtuluş, M. A. ve Bilen, K. (2021). A Bibliometric Analysis On Nature Of Science: A Review Of The Research Between 1986-2019. *Scientific Educational Studies*, 5(1), 47-65.
- Lam, Chi-Ming (2021) The Impact Of Philosophy For Children On Teachers' Professional Development. *Teachers and Teaching*, 27(7), 642-655.
- Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye’de Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 703-740.
- Lederman, N. G. (2006). *Syntax Of Nature Of Science Within Inquiry And Science Instruction*. L. B. Flick ve N. G. Lederman (Ed.), *Scientific Inquiry and Nature Of Science* (s 301-315). Dordrecht, NL: Springer.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and Teachers' Conceptions of the Nature of Science:A Review of the Research. *Journal Of Research In Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- 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.
- Lederman, N. G. (2007). *Nature of science: Past, Present, And Future*. N. G. Lederman, S. K. Abell (Ed.). *Handbook Of Research On Science Education* (s 831-879). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2003). Approaches in Teaching for Thinking (28-63) *Thinking in Education*. Published online by Cambridge University Press.
- Lomaca, C. ve Chiado, J. A. (2019) Learning Values and Critical Thinking: A P4C Approach for Young Children. *Revista de Filosofie Aplicată*, 2(2), 22-38.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünceyi Dönüştürmek İlkokul ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama* (1. bas.). (Çev: K. Gülenç ve N. P. Boyacı). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009)
- McComas, W. F. (2020). *Principal Elements of Nature of Science: Informing Science Teaching while Dispelling the Myths* (s35-65). In McComas, W. F. (eds) *Nature of Science in Science Instruction. Science: Philosophy, History and Education*. Springer, Cham.
- MEB, (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı 6-8.sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2013). *Fen Bilimleri Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Research Council (NRC), (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- O’Riordan, N. (2013). *The Implementation of Philosophy for Children in the Primary Classroom* (Doktora Tezi). The University of Hull, Institute of Education, Hull,U.K.
- Sprod, T. (1994). *"Nobody Really Knows": The Structure And Analysis Of Social Constructivist Whole Class Discussions*. (Yüksek Lisans Tezi). School of Philosophy, University of Tasmania, Australia.
- Salcı, E. ve Aydın, A. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Evrensel Fen Okuryazarlık Düzeyleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 202-219.
- 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.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2020). *Karma Yöntem Araştırmanın Temelleri* (2. bas.). (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Yayın Tarihi, 2009)
- Uslu, T. (2014). *Bilim Öyküleri* (18. bas.). İstanbul: Uğur Böceği Yayınları.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Vansielegem, N ve Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-181.
- Ventista, O. M. (2021). *How To Evaluate The Effectiveness Of A School-Based Intervention: Evaluating The Impact Of The Philosophy For Children Programme On Students' Skills* (s 17-34). Emerald Publishing.
- Wu, C. (2021). Training Teachers In China To Use The Philosophy For Children Approach And Its Impact On Critical Thinking Skills: A Pilot Study. *Education Sciences* 2021, 11(5), 1-16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bas.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Eko-Bilimsel Düşünce Perspektifinde 5 - 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri ve Tasarımı Açısından İncelenmesi

Ayşe Nur GÜLBEN¹

Ayça KARTAL²

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş Alparslan Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın temel amacı ekobilimsel düşünce perspektifinde doğanın yansıması olan Biyomimikrinin bir öğretim yaklaşımı olarak Sosyal Bilgiler dersine entegre edilerek öğretmenlere ve öğrencilere tanıtmaktır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” deseniyle hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenciler için sınıf içinde uygulanması amacıyla etkinlik yaprağı hazırlanmış olup öğretmenler içinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu araştırma süreci sonunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada bulgular katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilerek bazı kategoriler etrafında şekillenmiş ve kavramsal çerçeve içerisinde ilişkiler kurularak kodlanıp yorumlanmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde öğretmen ve öğrencilerin Biyomimikri ve ekobilimsel düşünce konularındaki görüşlerine yer verilip öğrencilerin doğa ile etkileşimli deneyimler oluşturan tasarımları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda doğadan esinlenerek hazırlanan tasarımların işlevsel, sürdürülebilir ve estetik olduğu kanaati benimsenmiştir. Ayrıca öğrenciler doğadan faydalanma konusunda somut örnekler vermişlerdir. Tüm bunların sonucunda öğrencilerin hayal dünyasını sistematik bir disiplinle birleştirilmektedir.

Anahtar Kavramlar: *Biyomimikri, Biyomimetik, Eko-Bilimsel Düşünce, Gürültü Kirliliği, Sosyal Bilgiler.*

Giriş

Doğadaki sınırsız olanaklar geçmişten günümüze kadar insanoğluna büyük bir görkem içinde sunmuştur. Bu ihtişamlı düzenin parçası olan insan, bütün canlılar gibi içgüdüsel olarak hayatını devam ettirebilmek için çaba harcayan bir canlıdır. Kудay’ın, (2009) aktarımıyla insanın doğada varlığını sürdürebilmesi için çevreyle olan ilişkisini düzenlemesi gerekir ve işte tasarım tam bu noktada başlar, taklit etmek. Biyomimikri doğayı kendisine ilham kaynağı haline getirerek oluşturulmuş tasarımları içermektedir, böylece gelişen teknolojinin de katkılarıyla “Biyomimikri” doğa temelli teknolojik tasarımların alt yapısını oluşturur. Doğadan esinlenerek teknolojik gelişmelerin sağlanması sonucunda Biyomimikri bilimi ortaya çıkmıştır (Avcı, 2019). Biyomimikri terimi ilk defa 1997 yılında Janine Benyus (Cenin Benyıs) tarafından ortaya atılmıştır. Biyomimikri’nin etimolojik kökenine bakıldığında Yunancada “hayat” anlamına gelen “biyo” ile “taklitçilik” anlamına gelen “mimikri” kelimelerinden meydana gelmektedir (Avcı, 2019). Başka bir deyişle, Benyus (1997), “Biyomimikri” terimini Yunanca yaşam anlamına gelen “bios” ve taklit anlamına gelen “mimesis” kelimelerinden oluşturmuştur, bu nedenle basitçe “yaşamın taklidi” olarak tanımlanmaktadır. Bu ifadeyle bağlantılı olarak Biyomimikri, doğanın formlarını inceler (Çoban & Coştu, 2021).

¹ Sorumlu Yazar. Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, gulbenaysenur@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9891-1279>

² Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4297-8002>, a.kartal@alparslan.edu.tr

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere Biyomimikriyi aşamalı olarak ele almak istersek “Doğayı inceleme, Doğadan bilgi üretme ve Tasarım” aşamaları olarak üç başlık adı altında inceleyebiliriz. Bu incelemeleri yaparken tek bir disiplinle hareket edilmediği çok net bir şekilde karşımıza çıkıyor. Yani Biyomimikri, eğitimde yer alan nispeten yeni bir multidisipliner bilim dalıdır. Bu izlenimden hareketle Biyomimikri ile biyoloji arasında sıkı bir ilişki vardır. Biyolojinin organizmalar üzerindeki çalışmaları Biyomimikrinin veri tabanını genişletir. Zooloji, Botanik ve Kimya Biyomimikrinin çalışma alanıdır (Kuday, 2009). Öğrenci farklı disiplinlerle ilişki kurmayı öğrenir. Bunların haricinde Biyomimikri birçok alanda kendini gösterebilir. Örneğin; eğitim, sağlık, mimari, ulaşım vb. Çeşitli disiplinlerle işbirliği yaparak çevreyle uyumlu tasarımların ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir intiba oluşturulur ki Biyolog Janine Benyus (1997) bu konu hakkında Biyomimikri için “doğadan ilham alan inovasyon” olarak bahseder (Çoban & Coştu, 2021).

Doğanın çeşitliliğini ve döngüsünü çeşitli disiplinler arasında köprü oluşturarak deneyimlersek çevreye uyumlu çözümler geliştirebiliriz. Yılmaz’ın (2021) görüşüne göre insanların bilinçli ya da bilinçsiz kullandıkları bu yöntem problemlere doğa temelli cevap vermemizi sağlar ki bu durum izleyerek öğrenmenin doğal bir sonucudur. Bakırılıoğlu’na, (2012) göre doğa bir kaynak olmaktan öte insanların ihtiyaçlarının üretimi için bir model ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik fikir oluşturur böylece biyomimikrinin sürdürülebilirlik için mevcut bir potansiyel taşıdığı kanıtlanır.

Şimdiye kadar Biyomimikrinin hep tasarım boyutunu ele almıştık fakat çalışmaların tasarımcıdan bağımsız olduğu söylenemez. Biyomimikri tasarım prensiplerine bakılınca herkes bir tasarımcı olarak ele alınır ve bu tasarımlar sürdürülebilir olduğu gibi evreni iyileştirmeye de yardımcı olmalıdır. Evrenin kanunlarına aykırı olmadan oluşturulan her ürün doğal dünya ile birlikte evrilebilir. İşte bu noktadan da anlaşılacağı üzere Biyomimikri bu tasarım ve oluşturma işlemini tek başına yapmaz. Peki bunu nasıl yapar? Biyomimikrinin içerisinde var olan kavramlar vardır, Biyomimetikte bunlardan sadece bir tanesidir. Biyomimikri ile Biyomimetik aynı alanlarda karşı karşıya gelen iki sözcüktür fakat aralarındaki fark Biyomimikrinin bir tasarım anlayışı, diğerinin ise bu anlayışı uygulayan alan olmasıdır (Kuday, 2009).

Benyus’un ele aldığı maddeleri tek tek inceleyince Biyomimikri anlayışının en etkin kullanılacağı alanlardan bir tanesinin eğitim olacağı akıllara gelir. Eğitim bilgi, beceri ve anlayış kazanma biçimidir. 21. Yüzyıl becerilerinden bazılarını bakınca Biyomimikri ile ilişkisi daha net anlaşılır.

- Sorunlara çözüm bulmayı kolaylaştıran eleştirel düşünme ve problem çözme. (Sorunu belirleyip en etkili çözümü yaratmak).
- Farklı düşünmeyi teşvik eden yaratıcılık (Biyomimikri ve yaratıcılık ilişkisi).
- Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme: Duvarsız eğitim ortamıyla öğrenciler doğayı gözlemleyerek bağlantılar kurar.
- Biyomimikri ile öğrenciye tasarım örnekleri gösterilerek kalıcı öğrenme sağlanır (Cansoy, 2018).

Yukarıda bahsedilen maddelerden de anlaşılacağı üzere eğitimde Biyomimikri kullanımı eğitimin kalitesi konularında avantajlar sunar. Fakat Biyomimikri bunlarla sınırlı kalmaz. Biyomimikri ile yakından ilişkili olduğunu kapsamıyla belli eden diğer bir kritik çalışma alanı vardır, bu “Ekobilimsel Düşünce”dir. Biyomimikri ile çevreye son derece faydalı teknolojik gelişmelerin sağlanması için Eko-bilimsel düşüncenin perspektifinden yararlanmak gerekir.

Bilim, tutarlı, sistemli ve ispatlanabilir olarak düzenli bir şekilde elde edilmiş olan bilgi üretimidir (Şentürk, 2017). Bilimsel düşünce yöntemleri ile ekoloji üzerinde çalışılması, doğanın gözlemlenip incelenmesi bunun sonucunda her türlü bulguya dayalı hipotezler ve teoriler geliştirilmesi aynı zamanda bunun bilimsel temelli olması akabinde tüm bu inceleme, bilgiyi üretme ve öğrenme

mekanizmasının öğrencilere “doğaya karşı bir yaklaşım” olarak öğretilmesi ekolojiye olan toplum katkısını artırır. Fakat unutulmamalıdır ki ekolojik düşünce sadece çevreden ibaret olan bir kavram değildir. Code’un (2008) düşüncesine göre; ekolojik düşünce sadece çevreyi baz alarak planlanacak bir düşünce sistemi değildir. Ekolojik düşünce; bilgi, öznellik, politika, etik, bilim, yurttaş ve eylemlilikle yeniden gözden geçirilmiş ilişki biçimleri üretir ve tüm bu ilişkilerin hem teoriye hem de pratiğe nüfuz edecek şekilde yeniden yapılandırılmasıdır. Tabiri caizse “Ekolojik düşünme”, her şeyden önce düşünsel bir pratiktir ve beraberinde büyük ölçüde sorumluluk taşır. Kapsamı ve sınırları tam olarak belirlenemese bile ekoloji, tüm insanlar için her şey olabilecek kadar özgürce dalgalanmaz.

Ruano’nun (2019), “21. Yüzyılda Ekolojik Tasarım Düşüncesi” adlı çalışmasında ekolojik tasarım düşüncesi üç temel unsurdan oluşmaktadır:

- Doğa ile yeniden bağlantı kurmak,
- Doğayı yeniden keşfetmek ve
- Tasarımlarımızı öngörme biçimlerimiz üzerine düşünmek (Ruano, 2019).

Dünya üzerinde hakimiyet kurmaya çalışan insanın, dünya ile arasında çok karmaşık bir ilişki boyutu vardır. Bu karmaşık ilişkide en sık rastlanan sorunlardan bir tanesi ise “çevre problemleri”dir. İnsan doğal çevre ile yakından ilişki içerisinde. Su, toprak, hava, doğal - ekolojik kaynaklar, hayvanlar vb. insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli unsurlardan bazılarıdır fakat insanın bilinçli veya bilinçsiz bazı faaliyetleri çevre sorunlarına yol açabilir. Yakın gelecekte ekolojik sorunların yaşamımızı artık dolaylı değil, doğrudan etkileyeceği gerçeğiyle karşılaşacağımızı da düşünürsek doğa ile insan arasında olan bu karşılıklı karmaşık ilişki sürdürülebilir bir şekilde kurulmalıdır ki gelecek nesiller sağlıklı bir yaşam sürebilsinler (Mutlu, 2009). Bu duruma yönelik toplumsal politikaların bugünden belirlenmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de ekolojiyi ve ekolojik sorunları bir sosyal bilim olarak görmeye ve okumaya ihtiyaç vardır. Dolayısıyla ekoloji, doğa bilimleriyle ilişkisi yadsınmaksızın, bağımsız bir sosyal bilimler disiplini olmalıdır (Başarmak & Görmez, 2019). Ekolojik Tasarım Odaklı Düşünme becerileri disiplinler arası bağlantıyı kolaylaştırmayı, bütünsel ve sistemik bir yaklaşım sağlamayı amaçlamaktadır (Ruano, 2019).

Tüm bunlar ışığında şu an ve gelecek için eko-bilimsel düşünce yelpazesinde “çevre bilinci” oluşturmak olası sorunların önüne geçmek için önemli bir etkidir (Mutlu, 2009). Çevre bilinci çevre duyarlılığını ifade eden bir kavramdır ayrıca çevreye karşı farkındalık oluşturmayı gerektirir. Eğitimin çevreye yönelik bir biçimde verilmesi, geleceğimiz açısından büyük önem taşımaktadır bunun yanı sıra çevreye duyulan ilgi ve ihtiyacın sürekli artması ve doğal kaynakların sınırlılığı sebebiyle Eko-bilimsel düşünce kapsamı altında öğrenciye aksettirilecek her çevre öğretisi doğanın sürdürülebilirliği için önemli bir adımdır (Yücel & Morgil, 1999).

Öğrencilerin “Biyomimikri Öğretim Yaklaşımı” ile tanışması doğadan ilham alan yaratıcı ve uygulanabilir tasarım fikirleri üretebildiklerini göstermiştir (Çoban & Coştu, 2021). Buna karşın eğitim alanında yapılan öğretim tasarımları ve araştırma çalışmaları incelendiğinde Biyomimikri alanının bu çalışmalar içerisinde az yer kapladığı görülmektedir (Alperen, 2020).

Ekoloji doğal çevreyi incelerken doğayı ve doğanın insanla olan ilişkisini ele alır. Ekolojik sorunlar, toplumsal nitelikli bir olgudur. Dolayısıyla, çevre sorunlarının anlaşılması için sorunun öncelikle toplumsal nitelikli olduğu kabul edilmelidir. Bu durum bizlere Sosyal bilgileri hatırlatır çünkü en genel tabiriyle Sosyal bilgiler insanı ve toplumsal yapıyı inceler, bu incelemeyi doğadan ve çevreden bağımsız tutmak büyük bir yanlılı olur. Bu nedenle, çevre sorunlarının, toplumun gelişim/değişim süreçlerini içerecek biçimde, toplum bilimsel bağlamda ele alınarak tahlil edilmesi ve bu tahlil içinde doğa bilimlerinin yerinin tespit edilmesi daha uygundur (Mutlu, 2009). İnsanın çevresiyle olan etkileşimi Sosyal Bilgilerin ve ekolojik düşüncenin ortak konusudur. Ruano’nun (2019) fikrine göre ekolojik düşünce bir eğitimidir, öğrenciye bilgeliği aratıp, eleştirel düşünmesini sağlar. Tasarımcı

burada dirençli bir düşünür olarak ele alınır ve yalnızca nesnelere, binalar yapmakla değil aynı zamanda genişletilmiş bir dünya görüşünü anlamlandırarak miras olarak geleceğe bırakmalıdır. En nihayetinde ekobilimsel düşüncenin kendi içerisinde belirlemiş olduğu sınırlar ile Biyomimikrinin sınırları bazen benzer bazen de ortak yanlar içerir.

Amaç

Mutlu'nun aktarıyla (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 başvurma 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 altında fizik dersinin önemini 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 Bilimler 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:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eko-bilimsel düşüncenin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin biyomimikrinin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin eko-bilimsel düşünce ve biyomimikri ile ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin biyomimikri ve eko-bilimsel düşünce ile bağlantısına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar olay ve olgulara ilişkin katılımcıların “öznel bakış açıları” 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 desendir. 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.

Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılında Muş şehrinin Milli Eğitim Vakfı Fatih Ortaokulu’nda görevli bulunan 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile yine aynı okuldaki 5. - 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri arasında yapılmıştır. 5. sınıflarda 15 erkek ve 16 kızdan oluşmak üzere 31 öğrenci, 6. sınıflarda 9 erkek ve 18 kızdan oluşmak üzere 27 öğrenci ve 7. Sınıflarda ise 16 erkek ve 11 kızdan oluşmak üzere 27 öğrenci etkinliğe katılım sağlamıştır aynı zamanda etkinliğe katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyeti erkektir. Çalışma gönüllülük esasına bağlı olarak, alanında tecrübeli öğretmenler arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmada ayrıca uygulayıcı araştırmacı da yer almaktadır. Uygulayıcı araştırmacı uygulama sürecinde gözlem ve öğretmenle birlikte rehberlik yapmaktadır.

Anlaşılabacağı üzere bu araştırma çalışmaya katkıda bulunacak iki farklı araştırma grubundan oluşmaktadır. İki erkek sosyal bilgiler öğretmeni ve üç farklı sınıf seviyesinde karma öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma süreci boyunca, etik ilkelere bağlı kalınarak katılımcılardan veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracının geliştirilebilmesi için doküman/kayıt araştırması yapılarak konuyla ilişkili bilgiler toplamış ayrıca öğretmenlerin ekobilimsel düşünce ve biyomimikriye ilişkin güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmek amacıyla yedi açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Form oluşturulurken literatürde yapılan araştırmalar dikkate alınmış ve sorular genelden özele doğru sıralanmıştır. İlk soruda doğa ele alınırken son sorularda biyomimikri ve sosyal bilgiler etkileşimi incelenmiştir. Ayrıca sınıf içi etkinlik planlaması yapılmıştır, sınıf içinde öğrenci ve öğretmen katılımıyla gerçekleştirilecek bu etkinlik araştırmanın asıl hedeflerinden bir tanesidir.

Öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış formdaki düşünceleri isimleri “Ö1 ve Ö2” şeklinde kodlanarak verilmiştir. Öğrenci adları ise;

- 5. Sınıflar: “B1, B2, B3, ...” şeklinde kodlanmıştır.
- 6. Sınıflar: “A1, A2, A3,...” şeklinde kodlanmıştır.
- 7. Sınıflar: “Y1, Y2, Y3,...” şeklinde kodlanmıştır.

Uygulama

Uygulama 2023-2024 eğitim öğretim yılında her sınıf düzeyi için ikişer saat olmak üzere 6 ders saatini kapsayacak şekilde yapılmıştır. Her sınıf için ilk ders saatinde tanıtım yapıp öğrencilere biyomimikri ve eko-bilimsel düşüncelerin ne olduğu ve ortak noktaları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra önceden tasarlanmış olan biyomimikri çalışmalarının yer aldığı görseller slayt eşliğinde sunulmuştur. Bu şekilde öğrencilerde kalıcı öğrenmenin sağlanması amaçlanmıştır. Tanıtım aşaması bittikten sonra öğrencilerden gürültü kirliliği ile karın gürültüyü soğurması hakkında sağlam bir bağlantı kurmaları istenmiştir. Ardından öğrencilere kurulacak olan ilişki hakkında genel bir tanıtım yapılmıştır, eğer ihtiyaç varsa sosyal bilgiler öğretmeni de bu konuda öğrencilere rehberlik etmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin teorik bilgileri slaytlar aracılığıyla direkt öğrenmeleri ve ardından uygulamalı adımlara odaklanmaları hedeflenmiştir. İkinci ders saatinde ise görüş alma ve tasarım çalışması yapılmıştır.

Seçilen Etkinlik Konusu

- 1.1.1.1. Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
- 1.1.1.2. Ünite “İnsan ve Çevre”
- 1.1.1.3. Konu “Neden Oldu”
- 1.1.1.4. Başlık “Gürültü Kirliliği”

Şekil 1



Gerekli ilişkilendirme yapıp bağlantılar sağlandıktan sonra tasarım aşamasına geçiş yapılmıştır. Her öğrenciden kendi düşüncesindeki tasarımı görsel olarak kağıda dökmesi istenmiştir fakat öğrenciler görsellerini farklı bir kağıt üzerinde yazın olarak tanıtılmıştır. Ayrıca öğrencilerden yapılan etkinlik hakkında kısaca görüşlerini yazmaları da istenmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda analiz veri toplama sürecinde ya da bu süreç bittikten sonra yapılabilir. Veri analizinin yapılma sebebi, şablonları, düşünce ve görüşleri, tabloları açıklamak ve anlamlarını keşfetmektir. Bu Araştırma süreci sonunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2023). Çalışmada düzenlenen veriler katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilerek bazı temalar belirlenmiş kavramsal çerçeve içerisinde ilişkiler kurularak kodlanıp yorumlanmıştır. Araştırmada sınıf içi gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş veriler incelenerek oluşturulan öğrenci tasarımları da analiz edilmiştir.

Geçerlik/Güvenirlik

Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin inandırıcılığı bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden bir tanesi olarak kabul edilir. Yapılan nitel araştırmalarda da inandırıcılığı göstermek için araştırmacılar gerekli önemleri almalıdırlar. Alınan bu önlemler araştırma sürecinde verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve yeterli örneklem seçiminin gerçekleştirilmesi konusunda önem arz eder (Başkale, 2016). Bu bağlamda, araştırma süreci, inandırıcılığı ve tutarlılığı sağlamak amacıyla ayrıntılı ve şeffaf bir şekilde açıklanmıştır ayrıca yine bu süreçte araştırmanın her bir aşaması ve izlenen yol detaylı olarak tanımlanmıştır.

Bu araştırmada çeşitli veri kaynakları ve birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma henüz fiilen gerçekleştirilmeden önce literatür taraması, amaç ve alt problemler aşama aşama uzman görüşüne tabii tutulup gözden geçirilmiş ardından gerekli düzenlemeler ve hazırlıklar yapılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, öğretmen ve öğrenci sayısı ile çeşitlendirilip, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre de farklılık göstermektedir. “Eko-Bilimsel Düşünce Perspektifinde 5-6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri Ve Tasarımı Açısından İncelenmesi” konusunda hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri ele alınmış olup, uygulayıcı araştırmacı tarafından gözlemler de yapılmıştır. Uygulayıcı araştırmacı çalışma yapılan ortamda bulunarak uzun süreli etkileşim sağlamış ve araştırmaya yeterli zaman ayrılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan öğretmen görüşleri ile öğrencilerin doldurmuş olduğu etkinlik kağıtlarında ki bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir. Öğrenci ve öğretmen isimleri çeşitli kodlamalarla gizli tutularak doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eko-Bilimsel Düşüncenin Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eko-bilimsel düşüncenin sosyal bilgiler dersi ile bağlantısına yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eko-Bilimsel Düşünce ve Sosyal Bilgiler Dersi İlişkisine Yönelik Görüşleri

Tablo 1

Kategori	Kod	Öğretmen
Doğayı incelemek	Gözlem – Hayat – Sosyal Bilgiler	Ö1 – Ö2
Ö1	<i>Sosyal Bilgiler dersi hayatın içinden bir ders olduğu için sosyal bilgiler öğretmeni doğayı dikkatli bir şekilde gözlemleyip çıkardığı sonuçları öğrencilere doğru bir şekilde aktarmaktadır.</i>	
Ö2	<i>Sosyal Bilgiler hayatın kendisi olduğu için hayatı yaşarken olayları çevresiyle ilişkili bir şekilde analiz etmektedir. Doğayı gözlemlerken boş gözlerle değil hayattan ders çıkarmak amacıyla gözlemlerini yapmaktadır.</i>	

Sosyal Bilgiler dersinin doğayla olan ilişkisi her zaman çok yönlü olmuştur. Toplumların doğayla olan sarsılmaz ilişkisinde, doğaya karşı yerine getirilmesi gereken sorumluluklarda, doğal kaynakların sürdürülebilirliğinde ve farklı toplumların çevresel faaliyetlerini öğrenmede doğanın Sosyal Bilgiler dersindeki varlığı her zaman süregelmiştir. Tablo 1’den anlaşılacağı üzere Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu durumu “*Hayatın içinden bir ders*” ve “*Hayatın kendisi*” tabirleriyle belli etmişlerdir. Her iki öğretmen görüşünde de doğanın bizlere öğrettiği şeyler olduğu farkındalığı vardır.

2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Biyomimikrinin Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin biyomimikrinin sosyal bilgiler dersi ile bağlantısına yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Biyomimikrinin Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişisine Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen
Sosyal Bilgiler ile sınırlı bağlantı	Fen Bilimleri – Matematik – Mühendislik	Ö1 – Ö2
Ö1	<i>Sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi sınırlı olabilmektedir. Daha çok fen bilimleri dersi ile ilişkilidir.</i>	
Ö2	<i>Sosyal bilgiler ile ilişkisi olduğu gibi daha çok matematik, fen ve mühendislik alanlarında daha fazla faydalı olacağını düşünmekteyim.</i>	

Çevresel ve toplumsal farkındalık, sürdürülebilirlik, ekobilimsel düşünceyle toplumsal ihtiyaç ve gereksinimlerin neler olduğu, biyomimikri tasarımların toplumsal açıdan getirileri ve biyomimikri tasarımlarının toplumsal hayata nasıl entegre edileceği gibi konularda ekobilimsel düşünce ile Sosyal Bilgiler dersi yakında ilişkili ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Fakat Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin düşüncelerine göre Sosyal Bilgiler geri planda tutulmuştur. Bu durumun hali hazırda yapılan çalışmaların yoğunluğunun Fen alanıyla ilişkili olarak yapılmasından kaynaklı olduğunu düşünülmüştür. Çünkü biliniyor ki “Ekoloji” Sosyal Bilgiler dersinin ana temalarından bir tanesidir. İnsanların doğayla, doğadaki diğer canlılarla ve bu karşılıklı etkileşimlerle oluşabilecek durumlar ekolojinin içerisinde yer alır. Ekoloji çevresel, sosyal ve ekonomik boyutta

bilgi üretir ve bu bilgileri öğrenciye farkındalık oluşturarak aktarmak Sosyal Bilgiler dersinin asli görevidir.

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Eko-Bilimsel Düşünce ve Biyomimikri İle İlişkisine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin eko bilimsel düşünce ve biyomimikri ile ilişkisine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri ve Eko-Bilimsel Düşünce İle İlişkisi

Tablo 3

Kategori	Kod	Öğretmen
Biyomimikri	Buluş – Cihaz üretmek –	Ö1 – Ö2
Ekolojik gözlem	Hayvan – Doğa	
Ö1	<i>Dünya'da insanın hayatını kolaylaştıran birçok buluş doğanın ve hayvanların gözlemlenmesi sonucu bulunmuştur. Yapılan bu buluşlar insan hayatını olumlu alanda etkilemiştir.</i>	
Ö2	<i>Doğayı taklit ederek ne tür cihazlar üretilebilir, doğanın ve hayvanların bize sunduğu imkanları nasıl daha aktif ve iyi bir şekilde kullanabiliriz şeklindedir görüşleri.</i>	

Ekobilimsel düşünce ve biyomimikrinin ortak noktası doğadır. İnsan ve doğa ilişkisinden oluşan bu kavramlar doğanın sürdürülebilirliği için bilimsel ve faydalı çözümler oluşturmayı amaçlayarak birbirlerini tamamlarlar. Tablo 3'de yer alan öğretmen görüşlerinde doğadan öğrenerek oluşturulabilecek insan faaliyetlerinden hareketle hayatın aktif ve olumlu kullanımına değinilmiştir. Aslında bu durum biyomimikriye denk düşen bir düşüncedir. Ö2'nin ifadesine göre “*Doğayı taklit ederek ne tür cihazlar üretilebilir...*”, bu durum biyomimikri tasarımlarının asıl sorularından bir tanesidir. Sonuç olarak, bu öğretmen görüşleri, öğrencilere doğadan ilham almanın ve çevresel etkileri düşünerek çözümler üretmenin önemini vurgulamaktadır. Bu tür düşünce modellerinin öğrencilere aktarılması, sürdürülebilirlik ve çevresel bilincin gelişimine katkı sağlayabilir.

Tablo 4

Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Eko-Bilimsel Düşünce ve Biyomimikri Çalışmaları

Tablo 4

Kategori	Kod	Öğretmen
Yeni bir üretim	Buluş – İcat	Ö1 – Ö2
Ö1	<i>Daha önce yapılan buluşlar öğrencilere anlatıldıktan sonra öğrencilerden bu konu hakkında buluş yapmaları istenebilir.</i>	
Ö2	<i>Sosyal Bilgiler derslerinde çocuklara biyomimikri ile alakalı örnekler gösterilerek çocukların zihinleri canlandırılabilir. Çocuklara örnekler gösterilerek yeni icatlar, buluşlar yapmaları sağlanabilir.</i>	

Ekobilimsel bir çalışma olarak öğrencilerle insan faaliyetlerinin doğal çevre üzerinde etkilerinin neler olduğuna dair bir rapor hazırlama çalışması yapılabilir. Diğer bir ekobilimsel çalışma olarak öğrencilerden belirli bir bölgedeki çevresel değişimleri bir süre gözlemleyerek buna istinaden değerlendirme yazısı yazmaları istenebilir. Veya Sokrates'in “*Diyalektik Yöntemi*” kullanarak gelecekteki ekolojik değişimlerin neler olabileceğine dair bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Biyomimikri etkinliklerine gelince de yine ekobilimsel düşünce gibi doğayı gözleme faaliyetleri yapılabilir. Tablo 4’te bulunan öğretmen görüşlerinde sadece Biyomimikri ile ilişkili çalışmalara yönelik düşüncelere yer verilmiştir. Öğretmenler “*buluş*” yapılmasına dair ortak bir payda da birleşmiştir. Her iki öğretmen de öğrencilere Eko-bilimsel düşünce ve Biyomimikriyi öğretebilmek için etkileşimli ve katılımcı yöntemleri öneriyor. Bu öneriler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, Sosyal Bilgiler derslerinde Eko-bilimsel düşünce ve Biyomimikri konularını güçlendirebilir.

Tablo 5.

Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Eko-Bilimsel Düşünce ve Biyomimikri Kullanımının Öğrencilere Katkısı

Tablo 5

Kategori	Kod	Öğretmen
Duygusal destekler	Keyif almak – Bilgi –	Ö1
	Mutluluk – Merak Başarma – İcat – Sevinç – Güven ve Gurur duygusu	Ö2
Ö1	<i>Öğrenci yeni yaptığı bir icattan keyif alarak okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi daha da artabilir. Başarma duygusunu tadın bir öğrenci hayatının her alanında kendini mutlu hisseder. Merak duygusu artar.</i>	
Ö2	<i>Öğrenciler bir şeyleri başarmanın, yeni bir icat ortaya çıkarmanın sevincini yaşarlar. Kendilerine daha fazla güvenmeye ve çevrelerindeki kişilere faydalı olmanın gururunu yaşarlar. Arkadaş ilişkilerini güçlendirir.</i>	

Düşünce ve biyomimikri etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri vardır. Bunlardan bazıları; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, çevre konularına duyarlılık, yaşadıkları Dünya ile bağlantı kurma, yaparak – yaşayarak öğrenme, öğrenmelerin kalıcılığı gibi konularda fayda sağlamaktadır. Tablo 5’te yer alan öğretmen görüşlerinde ise bu çalışmaların “*öğrenci başarısını arttırdığı*” fikri dile getirilmiştir. Tüm bunların yanında “*keyif, mutluluk, merak, kendine güvenme, gurur*” gibi psikolojik duygularında olumlu yönde harekete geçtiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Eko Bilimsel Düşünce ve Biyomimikri Çalışmaları Kullanmanın Öğrencilere Zorlukları

Tablo 6

Kategori	Kod	Öğretmen
Çalışma ile sınırlı etkileşim.	Zorlanma	Ö1
	Çekimsizlik	Ö2
Ö1	<i>Öğrenciler sürecin başlangıcında zorlanabilirler. Bu durumda öğretmen çocuklara bireysel rehberlik yapabilir.</i>	

Ö2 *Çocuklara ilk başlarda biraz farklı geldiği için çekimser davranmalarına neden olabilir. Ancak farklı türlerde biyomimikri ile alakalı örnekler gösterilerek katılım seviyesini arttırabiliriz.*

Ekobilimsel düşünce ve biyomimikri kavramlarının soyut olmasından ötürü öğrenciler ilk karşılaştıkları bu terimlere karşı bir anlamlandırma sorunu yaşayabilir. Düşük motivasyona sahip olabilirler, çevreye karşı ilgisiz olabilirler ve ilgileri farklı yönde şekillenebilir. Bu gibi sebeplerden ötürü uyum sürecinde aksaklıklar meydana gelebilmektedir. Fakat oluşabilecek negatif durumlar önceden hazırlanan detaylı bir planlamayla minimize edilebilirken süreç daha verimli ilerletilebilir. Tablo 6’da yer alan öğretmen görüşlerinde de sürecin en başında oluşabilecek olumsuzluklardan bahsedilmiştir. Ancak buradaki asıl sebebin konunun soyutluğundan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilerleyen süreçlerde yapılan rehberlik ve somutlaştırmalarla konu daha anlaşılır bir hale gelmiştir ki öğretmenlerin görüşleri de bu yöndedir.

4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinin Biyomimikri ve Eko-Bilimsel Düşünce İle Bağlantısına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin biyomimikri ve ekobilimsel düşünce ile bağlantısına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Doğadan Faydalanma

Kategori	Kod	Öğrenciler
Doğadan faydalanma	Oksijen	B (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26)
	Besin	B (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26) A (1, 10, 11)
	Doğayı Korumak	B (1, 4, 5, 6, 7, 10, 14, 15, 17, 18, 24, 25, 26) A (3, 6, 11, 15)
	Giysi	B (4, 8, 6, 7, 8, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 26)
	Isınma	B (3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22)
	Doğa Yürüyüşü	B (3, 8, 10, 14, 15, 16, 19, 21, 22)
	Fikir, Keşfetmek, İlham, Esinlenmek	A (1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15)
	Ağaç, Ev	B (2, 3, 4, 13, 25)
	Hayvanlar	A (2, 5, 7)

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin doğadan faydalanmaya ilişkin zihinlerinde oluşturdukları kavramlara ilişkin bulgular Tablo 7’de incelenmiştir. 5. Sınıf öğrencilerinin “*oksijen, besin, giysi, ağaç, ev, ısınma, doğanın korunması ve doğa yürüyüşü*” kodlarını oluşturduğu görülmüştür. Aşağıda bu kavramlara ilişkin bazı alıntılara doğrudan yer verilmiştir.

B1: *Oksijen alıyoruz, kağıt yapıyoruz, yağmur yağınca tarlalarda besinler çıkıyor, doğayı korumalıyız.*

B14: *Isınma, besin, giyinme, barınma, oksijen, doğa yürüyüşü, doğayı koruma, canlıları koruma.*

B15: *Oksijen, ev, doğa yürüyüşü, oyun, iş, ısınma, giyim, besin, sessizlik, doğayı temiz tutma.*

B19: *Oksijen, ısı, besin, giysi, ev, sessizlik, doğa yürüyüşü.*

B22: Oksijen, besin, ısınma, doğa yürüyüşü, oyun oynamak, barınma, giysi.

Yine Tablo 7’de 6. sınıf öğrencilerinin doğaya ilişkin düşüncelerine de yer verilmiştir. “Doğadan faydalanmaya yönelik kavram analizi” kategorisi adı altında “besin, fikir, keşfetmek, ilham, esinlenmek, doğayı korumak ve hayvanlar” kodlamaları yapılmıştır. Kodlamalara dair öğrenci görüşlerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir.

A1: Doğa bize her şey sunuyor. Su, yağmur, sebze, meyve gibi... Doğadan esinlenerek de icat yapıyorlar. Bende böyle bir icat yaptım.

A3: Doğa bir ilham ve rahatlık sağlayan bir yerdir. Doğayı korumalıyız doğa herkesin ilham kaynaklarıdır. Özellikle sanatçılar ve bilim insanlarının.

A10: Mesela bir sebze veya meyveyi doğadan alırız ve bu da doğadan faydalanmayı sağlar.

A11: Doğadaki zararları korur, doğa bize besin verir, yaşam verir. Mesela yerdeki çöpleri toplayıp çöp kutusuna attığımızda doğa faydalanır.

A15: Doğayı korumalıyız. Doğaya alıcı gözlerle bakarsak doğa bize bir sürü fikir verir mesela yalıçapkınından tren yapmaları

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Biyomimikri ve Eko-Bilimsel Düşüncenin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

Tablo 8

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Biyomimikri ve Eko-Bilimsel Düşüncenin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

Kategori	Kod	Öğrenciler
Biyomimikri ve Ekobilimsel düşünme	Cihaz tasarlamak İcat	B (2, 3, 4, 5, 6, 8, 11)
	Öğretmek, düşünmek incelemek	Doğayı (görmek, B (1, 6, 7, 8)

Tablo 8’de 5. sınıf öğrencilerinin Biyomimikri ve ekobilimsel düşünceye ilişkin bulguları değerlendirildiğinde “cihaz tasarlamak, icat, öğretmek, doğayı düşünmek (görmek, incelemek)” kodlamaları yapılmıştır. Aşağıda, bu kavramlarla ilgili bazı alıntılar doğrudan aktarılmıştır.

B1: Doğayı bize en baştan tanıtan doğada olup da bizim bilmediğimiz şeyleri bize öğreten şeydir.

B5: Doğayı keşfediyoruz ve cihazlar yapıyoruz. Örnek olarak Yalıçapkını kuşunun bir trene benzemesini ve çok hızlı ilerlemesini sağlar ve tasarımın güzel olmasını sağlar.

B8: Doğadaki canlılara bakarak gerçekte tasarlamak. Doğayı düşünmek.

B11: Biyomimikri doğadan esinlenerek yapılan eşyalardır.

B15: Gerçek hayatta gördüğümüz ve taklit ettiğimiz şeylerdir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Doğadan Faydalanmaya Yönelik Düşünceleri

Tablo 9

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Doğadan Faydalanmaya Yönelik Düşünceleri

Kategori	Kod	Öğrenciler
Doğadan faydalanma	Besin	Y (1, 4, 7, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 23)
	Doğayı Korumak	Y (2, 3, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 21, 23)
	Bitki, Çiçek, Ağaç	Y (3, 5, 7, 10, 12, 17, 20, 22, 23)
	Hayvan	Y (5, 6, 10, 11, 14, 17, 18, 23)
	Oksijen, Temiz hava	Y (3, 9, 16, 17, 18)
	Psikolojik, Huzur	Y (1, 10, 14, 16, 23)
	Mobilya, Ev, Kereste, Bina, Eşya	Y (1, 8, 11, 22)
	Avlanmak	Y (2, 6, 12, 14)
	Sağlık, İlaç	Y (7, 9)

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Biyomimikri Ve Eko-Bilimsel Düşüncenin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

Tablo 10

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Biyomimikri Ve Eko-Bilimsel Düşüncenin Ne Olduğuna Dair Görüşleri

Kategori	Kod	Öğrenciler
Biyomimikri ve Ekobilimsel düşünme	Cihaz tasarlamak, İcat	Y (3, 8, 9, 13, 14, 16)
	İlham	Y (13, 15, 16)
	Taklit Etmek	Y (9, 15)
	Öğretmek, Doğayı düşünmek (görmek, incelemek)	Y (8, 15)
	Doğayı Korumak	Y (8)
	Doğaya Faydalı	Y (1)

Tablo 10'da 7. sınıf öğrencilerinin Biyomimikri ve ekobilimsel düşünceye ilişkin bulguları incelenip değerlendirildiğinde en çok "cihaz tasarlamak, icat" kodlamaları yapılmıştır. Bu durumun Biyomimikrinin "hayat ve taklitçilik" Avcı'nın, (2019) tanımlamasıyla birebir ilişkili olduğu analiz edilmiştir. Aşağıda, bu kavramlarla ilgili bazı alıntılar doğrudan aktarılmıştır.

Y14: Ben bu dersimde sessizlik maskesi icat ettim ve bu icadım gürültü kirliliği olan yerlerde kullanılır.

5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Tasarımını Hazırlarken En Çok Nerede Zorlandıkları Konusundaki Görüşleri

Tablo 11

5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Tasarımını Hazırlarken En Çok Nerede Zorlandıkları Konusundaki Görüşleri

Kategori	Kod	Öğrenciler
Zorluklar	Zorlandım	B (14, 16, 22, 23, 24) A (7, 11, 13)
	Resim çizme	B (8, 12, 15, 17, 18, 20, 21, 25) A (4, 12, 14, 15) Y (10)
	Düşünürken	B (1, 4, 19) Y (6, 9, 20)
	İsim bulma	B (10, 11, 13)
	Zorlanmadım	Y (8, 15, 18, 22, 21)

Tablo 11’de 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin tasarım aşamasında zorluk yaşadığı noktalar analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle yapılan değerlendirmelerden sonra “zorlanmadım, isim bulurken zorlandım, resim çizerken zorlandım, düşünürken zorlandım” kodlamaları yapılmıştır. Tek bir kategoride birleştirilen bu kodlara ilişkin alıntılara aşağıda doğrudan yer verilmiştir.

B1: En çok ne yapacağımı düşünürken zorlandım.

B10: İsim bulurken zorlandım.

B12: Şeklini eşit bir şekilde çizmeye çalışırken.

B22: Ben bu çalışmayı yaparken zorlanmadım.

A7: Ben zorlanmadım.

A11: Hiçbir yerde zorlanmadım.

A12: Resmi çizerken zorlandım.

A15: Mesela sokak lambaları çizerken zorlandım.

Y9: Zorlanmadım ama çok fazla düşündüm.

Y6: Bu tasarımı yaparken düşünmekte zorlandım.

Öğrencilerin Doğadan Faydalanmaya Yönelik Düşüncelerinde En Çok Bahsettikleri Unsurlara İlişkin Analiz Tablosu (Kod – Belirtme Frekansı ve Yorum).

Tablo 12

Öğrencilerin Doğadan Faydalanmaya Yönelik Düşüncelerinde En Çok Bahsettikleri Unsurlara İlişkin Analiz Tablosu (Kod – Belirtme Frekansı ve Yorum)

Kod	Frekans	Yorum
Besin	36	Öğrenciler temel ihtiyaçlarını doğadan elde ettiklerini ifade ediyorlar. Bu, öğrencilerin doğanın yaşamımızdaki önemini anladıklarını gösterir.
Oksijen	28	-
Doğayı Korumak	23	Çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık geliştirdiklerini gösterir. Bu durum, sosyal bilgiler dersinde insan-çevre ilişkisi ve

		<i>toplumsal sorumluluk gibi konuların işlenebileceğini gösterir.</i>
Ağaç	16	-
Su	15	-
Giysi	11	-

Öğrencilerin Doğadan Faydalanmaya Yönelik Düşüncelerinde En Çok Bahsettikleri Unsurlara İlişkin Analiz Tablosu (Kod ve Yorum).

Tablo 13

Öğrencilerin Doğadan Faydalanmaya Yönelik Düşüncelerinde En Çok Bahsettikleri Unsurlara İlişkin Analiz Tablosu (Kod ve Yorum).

Kod	Yorum
Doğanın İlham Verici Rolü	<i>Öğrenciler, doğanın sadece fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda sanat, bilim ve düşünce süreçlerine de ilham kaynağı olduğunu belirtiyorlar. Bu durum, sosyal bilgiler dersinde sanat, bilim ve kültür konularının işlenebileceğini gösterir.</i>
Somut Örnekler	<i>Öğrenciler, doğadan faydalanma konusunda somut örnekler vermişlerdir. Kuş tüyleriyle tren yapma, balık kuyruğundan palet yapma gibi örnekler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve doğanın sunduğu potansiyeli anlamalarını gösterir.</i>
Doğanın Çeşitli Faydaları	<i>Öğrenciler, doğanın sunduğu çeşitli faydalardan bahsetmişlerdir. Oksijen, su, yiyecek, mimari ilham ve huzur gibi unsurlar, öğrencilerin doğadan nasıl faydalandıklarını yansıtmaktadır.</i>

Biyomimikri kavramını tasarımcıya tanıtmak ve bu yaklaşımı benimsetmek, onun bakış açısını genişleterek tasarım sürecini daha etkili ve verimli hale getirmesine olanak sağlayacaktır. Tasarımcı, çevresindeki unsurları alışılmışın dışında bir perspektiften değerlendirme fırsatı bulacak ve bu sayede yaratıcılığını daha da artırabilecektir (Kuday, 2009). Biyomimikri teriminin ne olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla, doğayı keşfetmek, doğayı inceleyip kendi icadımızı üretmek, doğadaki canlılara bakarak gerçekte tasarım yapmak, gerçek hayatta gördüğümüz ve taklit ettiğimiz şeyler, doğadan ilham alarak tasarım yapmak, doğayı düşünme gibi cevaplar verdiği görülmüştür. Nitekim bu tanımlar doğrudur. Çünkü ilk defa Biyomimikri Benyus tarafından ortaya atılmıştır. Benyus, Biyomimikriyi yaşamın ve doğanın taklidi olarak tanımlar (Benyus, 1997).

Öğrencilerin Biyomimikri ve Eko-Bilimsel Düşüncenin Ne Olduğuna Dair Görüşlerinin Analizi (Öğrenci – Kod ve Yorum).

Tablo 14

Öğrencilerin Biyomimikri ve Eko-Bilimsel Düşüncenin Ne Olduğuna Dair Görüşlerinin Analizi (Öğrenci – Kod ve Yorum).

Kod	Öğrenci	Yorum
Estetik ve Çevresel Farkındalık	Y20	<i>Biyomimikrinin çevreyi daha güzel gösterdiğini ve estetik açıdan daha gösterişli olduğunu ifade ediyor. Bu, öğrencilerin doğal</i>

		<i>tasarım öğelerini kullanmanın sadece fonksiyonel değil aynı zamanda görsel açıdan da çekici olabileceği fikrini içerir.</i>
Doğanın Fonksiyonlarının Kullanımı	Y3	<i>Y3 öğrencisi, diz kapağı ve kalça arasındaki uyuluk kemiğini örnek alarak tasarımlar yapmış ve sesin yoğunluğunu azaltmaya yönelik bir cihaz geliştirmişler.</i>
Biyomimikri Tanımı	B2, B3, B5, B6, B8, B11, B19	<i>Öğrenciler, biyomimikrinin doğadan ilham alarak tasarım yapma süreci olduğunu ifade ediyorlar. Nitekim bu durum öğrencilerin kavramı anlamalarına işaret ediyor.</i>

Yapılan çalışma ile öğrencilerin doğaya karşı bakış açıları şekillenmiştir ve değişen dünyaya adapte olunabilmesi ayrıca sürdürülebilirliğin sağlanması açısından derste yapılan sunum ve tasarımlar öğrencilerin doğaya karşı oluşturdukları düşünce dünyalarına farklı bir yön vermiştir. Bu durum Özen'in (2016), de belirttiği gibi biyomimikri, dünyaya bakış açımızı ve tasarımlarımızı değiştirecek güce sahip olmasının yanı sıra insanlığın yaşantısı ile birlikte dünyanın ve kaynakların kullanılabilir ömrünü uzatmak konusunda da yaklaşım ve ihtimalleri geliştirebilecek potansiyele sahiptir. Yani doğayı özümseyen insan mevcut durumu iyileştirmek için dikkatini tek bir olguda toplamayıp kültür, bilim, sanat gibi kombinasyonlar uygulayarak bakış açısını renklendirir. Ayrıca farklı bir bakış açısıyla ilişkilendirme yapılırsa, Cansoy'un, (2018) fikrine göre 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde biyomimikrinin kazanımları dikkat çeker. Sorunlara çözüm bulmayı kolaylaştıran eleştirel düşünme, problemleri çözme ve yaratıcılık bu becerilerden bazılarıdır. Araştırma için yapılan etkinlikte öğrencilerden bir problemin çözümüne ilişkin yaratıcı bir tasarım yapmaları istenmiştir. Tasarımlardan anlaşıldığı üzere öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, inovasyon ve öğrenmeye açıklık gibi becerileri desteklenerek çevreye uyum süreçleri kolaylaştırılır.

Sonuç olarak, yapılan etkinlik esnasında öğrencilerin biyomimikri ve ekobilimsel düşünce konularına dair görüşleri, doğadan esinlenerek tasarım yapmanın işlevsel, sürdürülebilir ve estetik açıdan önemli olduğu düşüncesi yönünde birleşmektedir. Ayrıca öncekilerden farklı bir anlayış ile işlenen bu derste öğrenciler, dersleri doğa ile etkileşim içinde bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirmekte ve bu süreçte kendi tasarımlarını üretmeye çalışmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin hayal dünyasını sistematik bir disiplinle birleştirmektedir. En nihayetinde biyomimikri çalışmaları ile Eko-bilimsel düşünce konularını sosyal bilgiler perspektifiyle daha anlamlı ve etkili bir şekilde öğretebileceğimizi savunabiliriz.

Sonuç ve Tartışma

Doğadan ilham alarak yaşamı taklit etme manasına gelen Biyomimikri var olan organizma ve süreçleri analiz edip yeni tasarımlar oluşturmayı gerektirir. Doğadan alınan fikirler sonucunda oluşturulan tasarımlar çevre ve yaşam kalitesindeki düzeyi iyileştirmeyi öngörür. Biyomimikri perspektifi geniş olan ve her geçen gün daha da artan bir bakış açısına sahiptir ki bu çalışma sadece bununla kalmayıp yenilikçi tasarımlar üretmek olası sorunlara çözüm ararken diğer yandan eğitime uyarlanarak öğrencilerin problemlere karşı çözüm üretme, yenilikçi ve kapsamlı düşünme, doğayı tanıma, yaratıcı olma, sürdürülebilirliği sağlama potansiyeline sahip olması gibi konularda farkındalık sahibi olmasını kendisine gaye edinmiştir. Kудay'ın, (2009) fikrine göre dünya üzerinde yer alan birçok doğal varlık bu tasarımlara ilham kaynağı olmuştur. Aslında insan, geliştirdiği ürünlerin birçoğunu, daha geliştirmeden önce doğadaki haliyle uzun yıllar kullanmıştır. Örneğin,

motorsiklet ve otomobil gibi araçlardan önce, at ve köpeklerle ulaşımı sağlamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin oluşturmuş olduğu tasarımlarda öğrencilere doğada var olanın farkındalığını kazandırarak üretmelerini sağlamaktır ki doğada birçok disiplin bulunmaktadır bu durum da araştırmamızın amacını destekleyen bir hususu akıllara getirir. Bu husus Sosyal Bilgiler derslerinde biyomimikri ve eko-bilimsel düşüncenin varlığını öğretmenlere ve öğrencilere farkındalık kazandırarak tanıtmaktır. Alanyazın taramalarında biyomimikri ve eko-bilimsel düşünce çalışmaları Fen Bilgisi disiplininin etrafında şekillendiği gözlemlenmiştir. Fakat biz biliyoruz ki biyomimikri ve eko-bilimsel düşünce içerisinde varlığını gizleyen sosyal bilgiler en az fen bilimleri kadar önem arz ediyor. Nihayetinde mevcut sorunlarla süreç içerisinde oluşabilecek sorunlara karşı oluşturulacak çözümlerin tek bir disiplin ya da sistemden ibaret olmadığı değerlendirilmiş olup doğadaki dönüşümün ortak bir disiplin seferberliğini gerektirdiği analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgularda Sosyal Bilgiler ile doğa arasındaki çok yönlü ilişki analizi oluşturulmuştur. Buradan hareketle ikinci alt problemde yer alan Biyomimikri sınırlılığı birinci alt problemde Sosyal Bilgilerin içerisinde bulunan gizil bir rehber olarak dikkat çekmiş olur. Bu durum Kuday'ın, (2009) görüşüne göre biyomimikri, doğa temelli bir kavramdır buradan hareketle doğadan esinlenerek sürdürülebilir, çevre dostu tasarımlar oluşturmayı amaçlar. Doğadan ilham alınarak üretilen ürünler, doğal kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanır şeklinde açıklanır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgularda Biyomimikri ve Sosyal Bilgiler Dersi arasındaki bir sınırlılık analiz edilmiştir. Bu sınırlılığın asıl sebebinin biyomimikri, sosyal bilgiler dersi ve ekobilimsel düşünce arasında oluşturulacak döngüsel etkileşimin farkındalığının kazandırılmasında henüz yeterli bir entegrasyonun olmamasıdır diyebiliriz. Klasik eğitim ve öğretim stratejilerinin değiştirilmesi ile müfredatta yapılacak yenilikler sayesinde bu durumun önüne geçilebilir ayrıca öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının bu amacın gerçekleşmesi adına desteklenebileceği analiz edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgularda Biyomimikri ve ekobilimsel düşünce arasında anlamlı ve birbirini tamamlayıcı olan çok yönlü bir ilişki analizi elde edilmiştir. Doğanın insana sunduklarının insan faaliyeti ile şekillenip hayatın sürekliliği içerisinde aktif ve pozitif yönde kullanılması yaşamın sürdürülebilirliği için olumlu bir katkıdır ayrıca bu durumun biyomimikri yaklaşımı içinde uyumludur. Tüm bunlara bakılınca biyomimikri ve eko-bilimsel düşünce için ekolojik okuryazarlık sağlanarak çevreyi gözlemleyip anlama, var olan sorunları tanılama ve gelecekte oluşma ihtimali olan sorunları öngörüp tüm bunlara çözüm üretme yeteneği kazandıracığı analizinde bulunulmuştur.

Biyomimikri ve ekobilimsel düşünce kullanımının öğrencilere katkısının analiz edildiği bulgularda öğrenciler tarafından hazırlanmış her bir oluşum sürdürülebilirlik için verimli etkiler oluşturabilecek yararlı, kritik ve istedik 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.

Öneriler

Literatür taraması sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde ülkemizde Biyomimikri alanında hazırlanan çalışmaların henüz yeni olduğu ve hali hazırda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu mühendislik, mimarlık ve fen bilimleri ile ilişkilendirilerek hazırlanmış olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlardan anlaşılacağı üzere Biyomimikrinin sosyal bilgiler ile uyumunun yeni bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmada Biyomimikriyi öğretmek için genel bir tasarım modeli ele alınmıştır fakat bu yaklaşım yapılacak bir dizi farklı çalışma ile örneğin müfredata getirilebilecek yeniliklerle iyileştirilebilir. Ayrıca Biyomimikri ve ekobilimsel düşünce eğitimi alanında uzmanlaşmış kişiler ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerinin eko-bilimsel düşünce ve Biyomimikri çalışmalarını doğru ve sistematik değerlendirebilmek için uygun ölçme araçları oluşturulabilir ya da Sosyal Bilgiler dersinin biyomimikri ve tasarımı açısından nasıl geliştirilebileceğine dair incelemeler yapılabilir. Bunun yanı sıra araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgulardan hareketle 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ve öğrencileri için Biyomimikri ile eko-bilimsel düşünceyi teşvik edici etkileşimli aktiviteler ve öğretim stratejileri geliştirilebilir. Nihayetinde tamamlanan bu araştırmanın uygulama aşamasında öğrencilere bireysel tasarımlarının resmi çizdirilmiştir fakat ileride yapılabilecek çalışmalarda öğrencilerle beraber bireysel maketler veya Biyomimikri broşürleri hazırlanabilir.

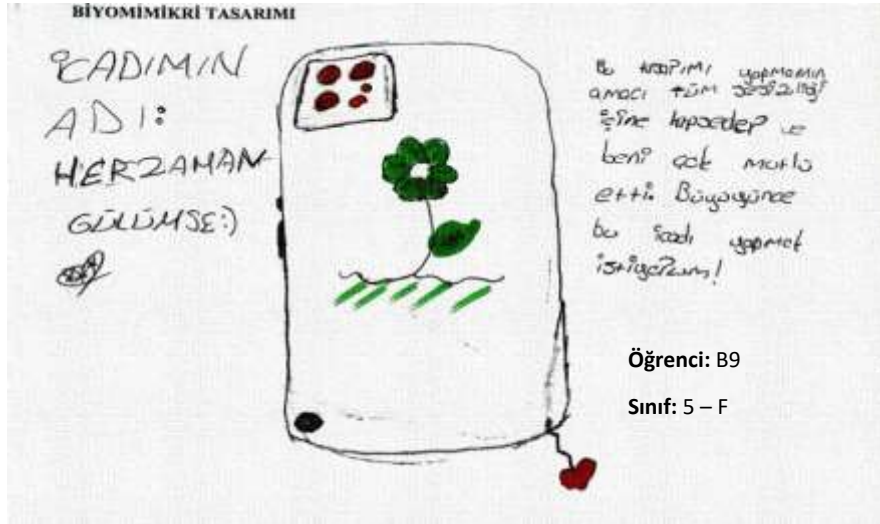
Kaynaklar

- 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. (2021). 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., & Woodsong, 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.
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir*, 165-181.
- Yılmaz, T. Ş. (2021). *Mimaride biçim üretme sürecinde biyomimikri yaklaşımının incelenmesi* [Master's thesis, Konya Teknik Üniversitesi].
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.
- URL-1 <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/kar-ve-dolu-arasinda-ne-fark-var> (10.11.2023)
- URL-2 <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/kar-yagarken-cevre-neden-daha-sessiz-olur> (10.11.2023)
- URL-3 <https://tr.khanacademy.org/science/10-sinif-fizik/x700e03322a1a4ae2:untitled-87/x700e03322a1a4ae2:untitled-121/v/relative-speed-of-sound-in-solids-liquids-and-gases#:~:text=Ortam%C4%B1n%20kat%C4%B1n%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20artt%C4%B1k%C3%A7a%2C%20ses%20dalgalar%C4%B1n%C4%B1n,d%C3%BCzensizlik%2C%20%C3%A7ok%20daha%20h%C4%B1z%C4%B1%20iletir.>
- URL-4 <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/soyuk-gecelerde-sesler-neden-daha-net-duyulur>

EKLER

Biyomimikri Tasarımları



BIYOMİMİKRI TASARIMI



Sokak lambası

Öğrenci: B25

Sınıf: 5 - F

Küçük daireler Sesi: Gebiyor

Zorlandığım = GİZERKEN

BIYOMİMİKRI TASARIMI



İçeri girince
Pencere ve
Basınca Gürültüyü
emecek.

Susturucu
Kondanadan



→ Şapkasına
Basınca
Sesleri
Ve Gürültüyü
emiştir.

Öğrenci: B7

Sınıf: 5/F

BIYOMİMİKRI TASARIMI

Bu bir kutu gürültüyü istenilen çekiye ve ortama sesiz olmaktadır



→ Gürültüyü emen kutu

Öğrenci: B26

Sınıf: 5/F

BIYOMİMİKRI TASARIMI

Öğrenci: B19

Sınıf: 5/F



Karanlıkta gürültüde düğmeye basınca hem sessizlik hem de aydınlanıyor

Nerede zorlandığım - Düşünürken
Biyomimikri nedir: Doğadaki her şeyi taklit etmek

BIYOMİMİKRI TASARIMI

Öğrenci: B20

Sınıf: 5/F

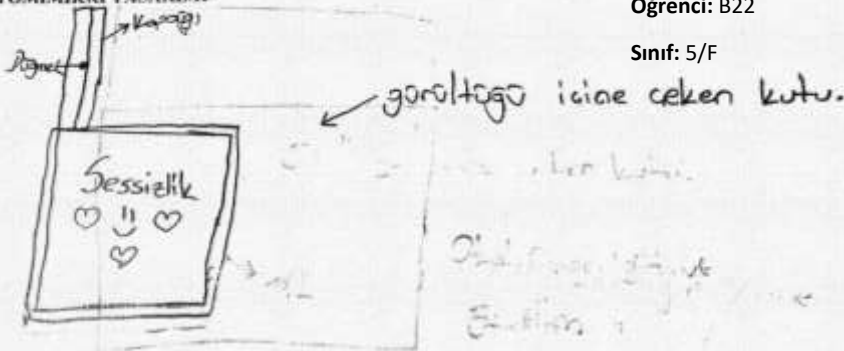


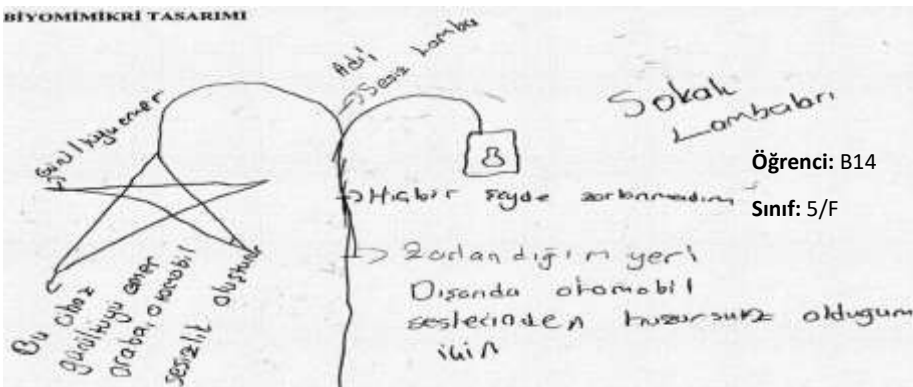
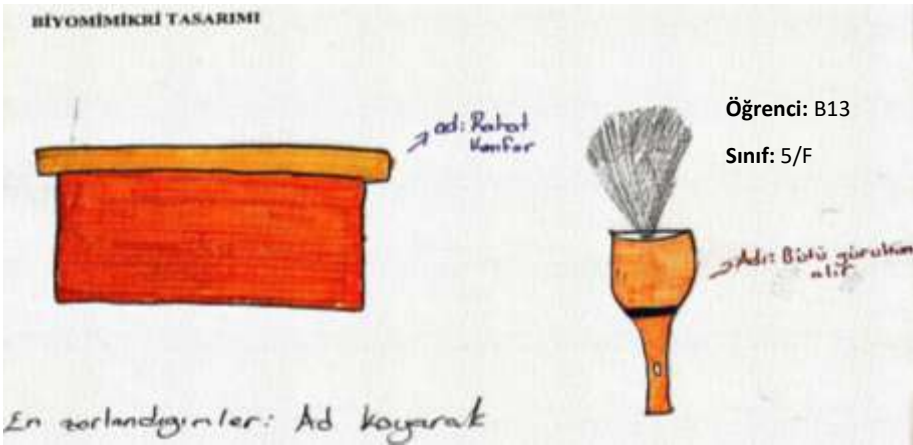
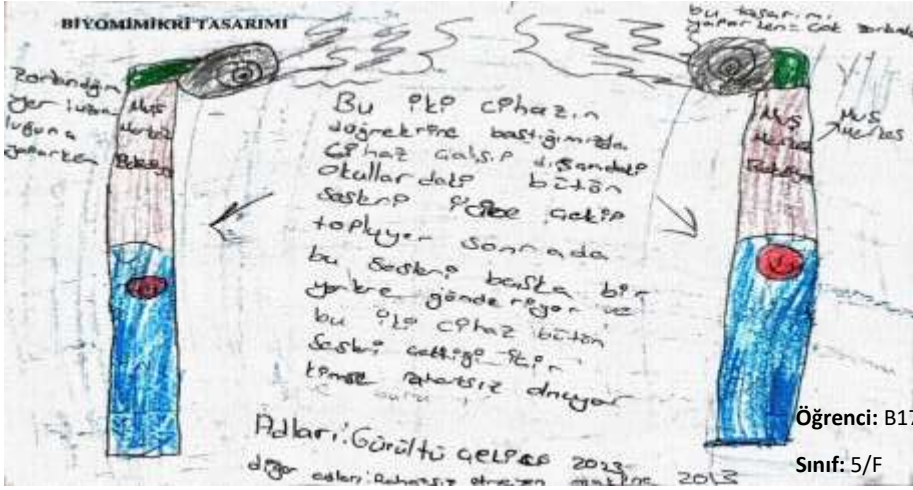
Kapandıığında kırmızı yapıyor
Nerede zorlandın = resim yaparken

BIYOMİMİKRI TASARIMI

Öğrenci: B22

Sınıf: 5/F





BİYOMİMİKRI TASARIMI

Öğrenci: B21

Sınıf: 5/F

Beni zorlayan
Şey koltuk
labı balat



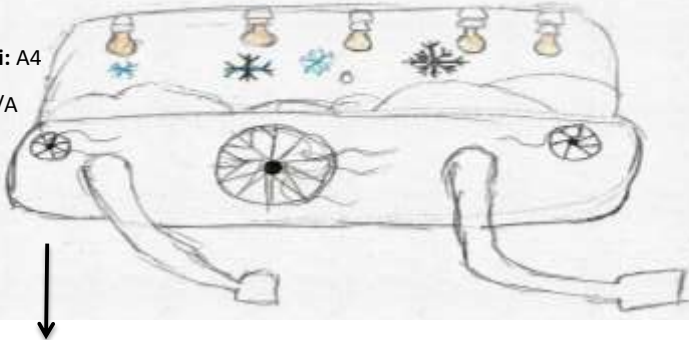
BİYOMİMİKRI TASARIMI

Ben projemde
Ay'dan ve kardan
esinlendim

Kesmi sizlerden biraz zorlandım.

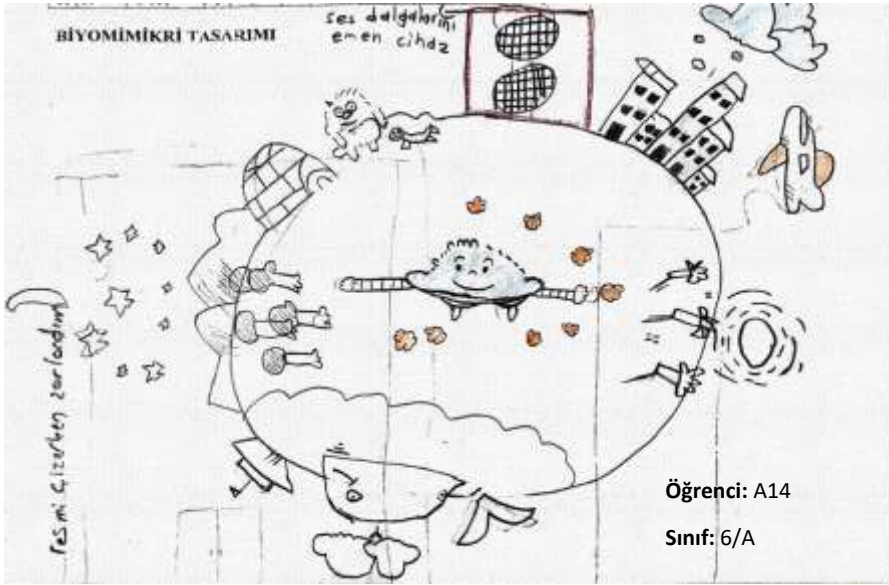
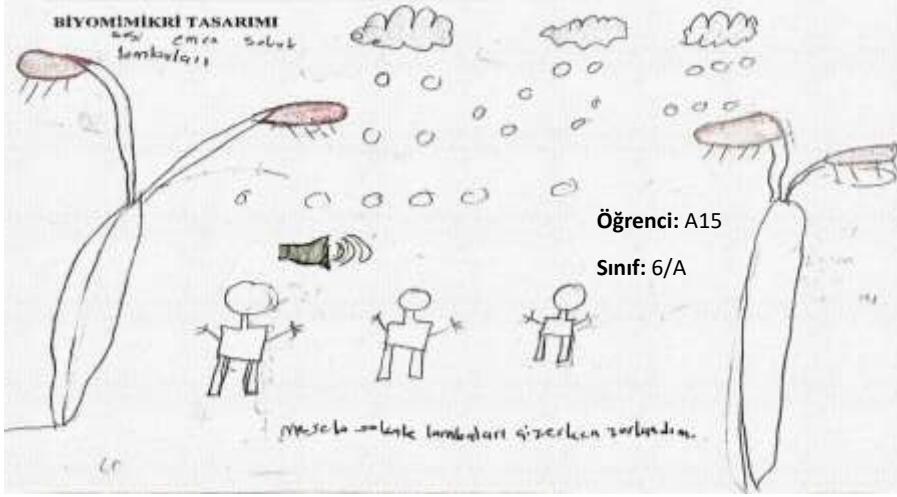
Öğrenci: A4

Sınıf: 6/A

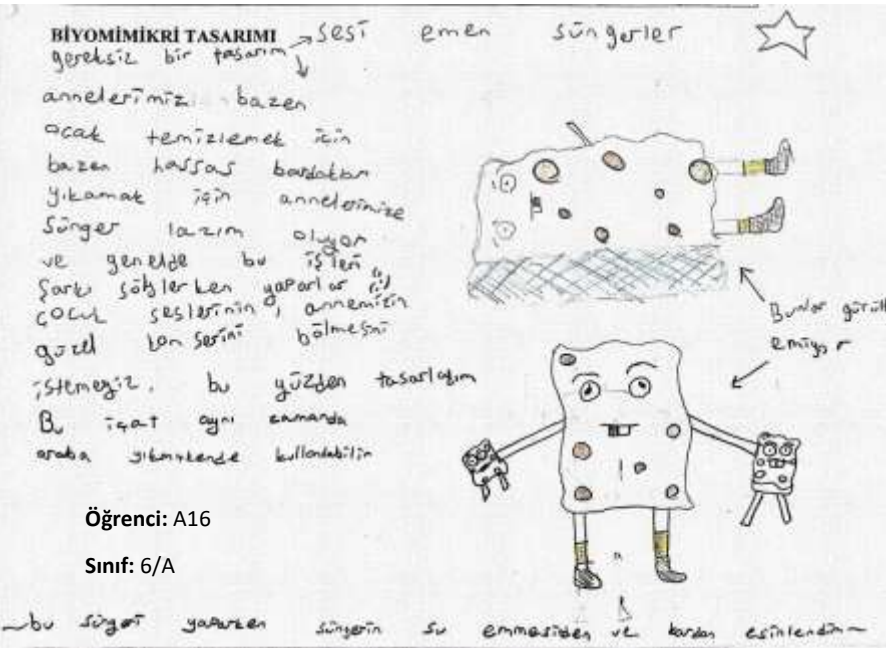
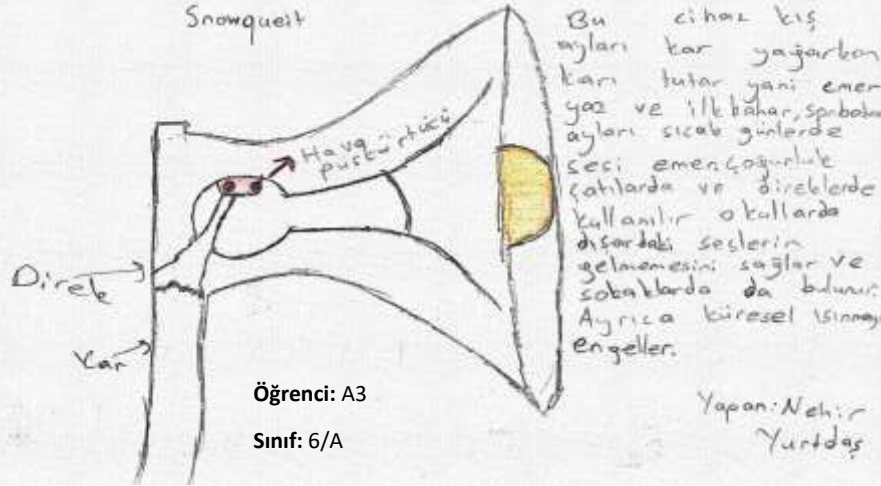


Bu Proje havadaki ses tellerini yok etmek içindir. Alt denizden üstü kapalı camdan olmaksızın bir araca vardı bu aracın sesi içinde bulunan kar, soğutucu, ve lamba sayesinde emiyor. Lamba ne alata diye sorarsanız bu normal lamba değil bu ayda sabahları çok sıcak diye bilim adamları ayda deney yaparak sebze yetiştirilen sebze tozulanmasıyla soğutucu lambalar bulurlar bende Bundan esinlendim ve böyle bir proje yaptım.

Adı = Ses kesikliği
voice cut



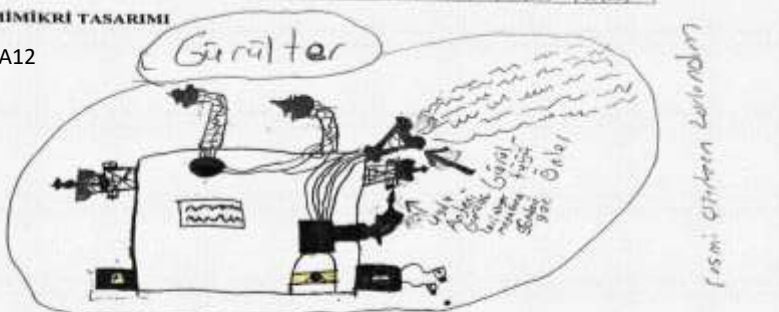
BIYOMİMİKRI TASARIMI



BIYOMİMİKRI TASARIMI

Öğrenci: A12

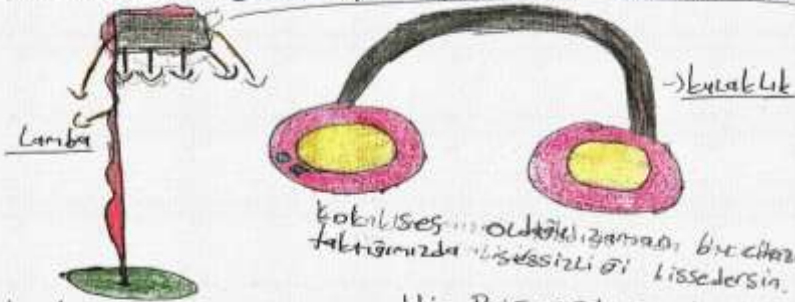
Sınıf: 6/A



Yukarıda gördüğünüz kutu sayesinde gürültü kirliliğinden video anımsor-
sanız, Gördüğünüz tuşa basıp kutu ile ilgili tabiisinizde kutu ile ilgili kısıtlara sesler
suşna akışını sesleri satıyor ve tümüne bir rahatlama satıyor. Bu dört anten
yukarıda sağda -solda olan sesleri anımsıyor ve gürültü kirliliğini önüyor.

BIYOMİMİKRI TASARIMI

GEÇENİN IŞIĞINDA SESSİZLİK



Belki Lambalar sayesinde
arabalar yolu daha güzel görülebilir
insanlar görülebilir ve sessizlik
sağlanır. Bu kurulumlar yolda oklar
insanları sessizliğini sağlar.

Hiç Bir yerde zorlanma-
dım.

Öğrenci: A11

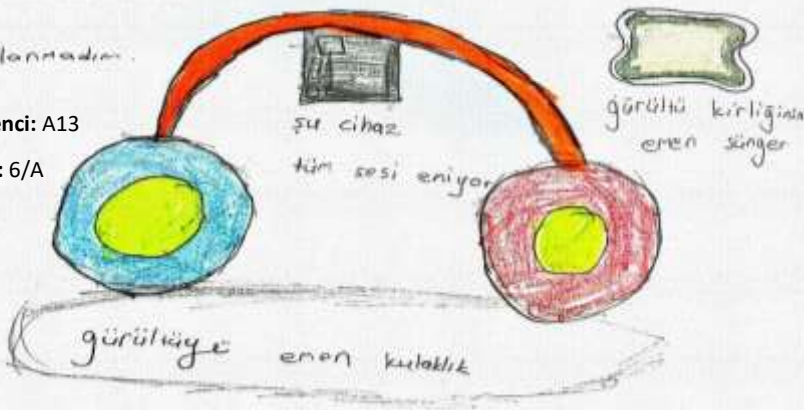
Sınıf: 6/A

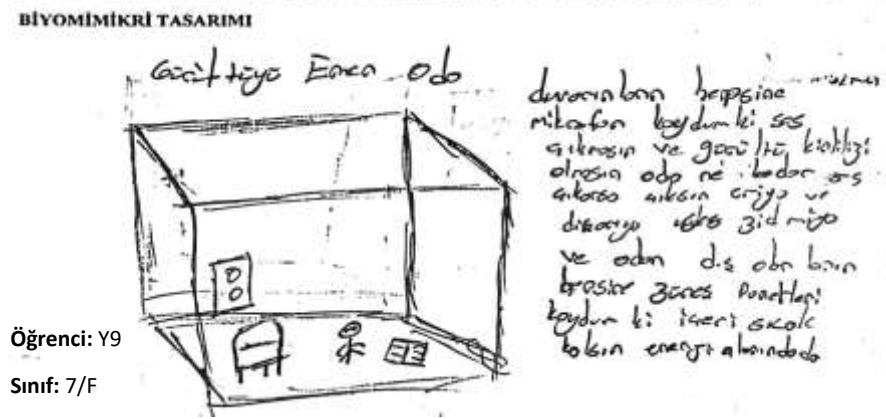
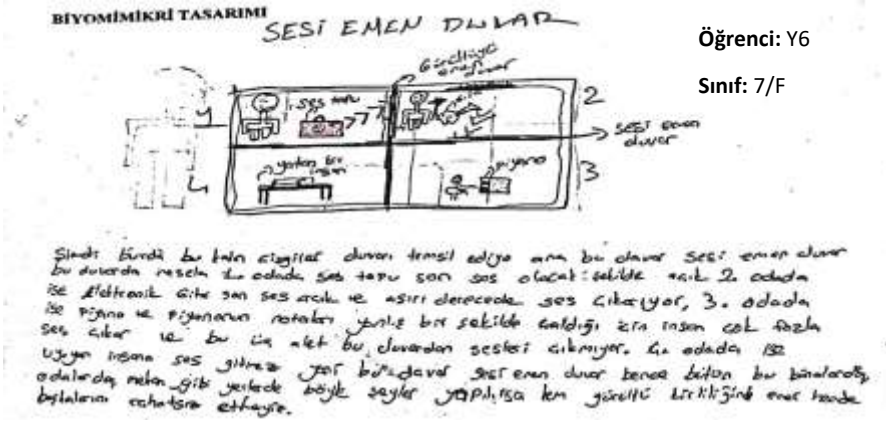
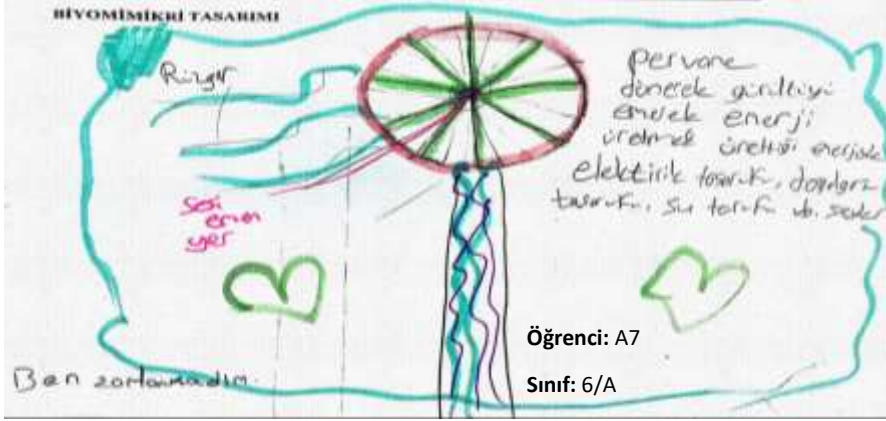
BIYOMİMİKRI TASARIMI

Zorlanmadım.

Öğrenci: A13

Sınıf: 6/A





BİYOMİMİKRI TASARIMI



Öğrenci: Y10

Sınıf: 7/F

BİYOMİMİKRI TASARIMI

Buz Pateni



Normal Paten

Öğrenci: Y15

Sınıf: 7/F

Eriyen Buz Pateni



Buzun eriyince Sesi Paten emiyor Sesin önüne geçiyor

BİYOMİMİKRI TASARIMI

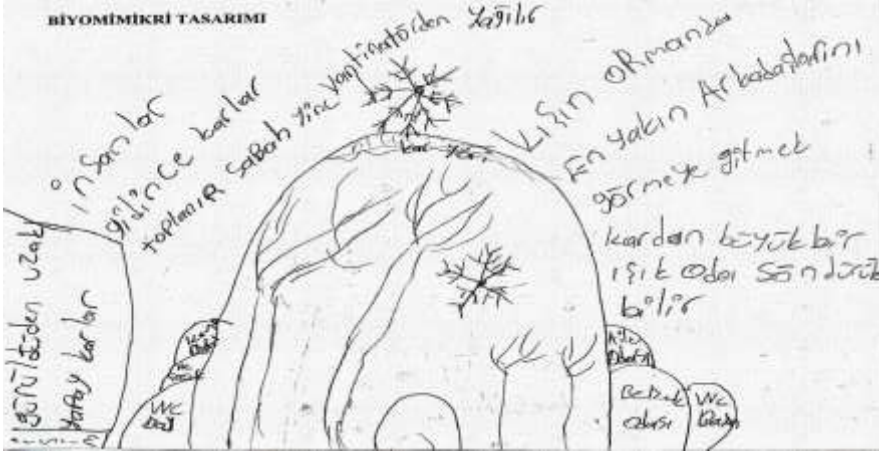


Öğrenci: Y22

Sınıf: 7/F

Akıllı Karınca

Arabaları kornaların yerine insanların tarafından duyulmayan sinyaller yoluyla diğer araba bu sinyal alır ile alıcısı ve aldığı gibi bir sifire uyandırma işi ile bildirecektir. Sürüşte sinyal sayesinde kontrol verecektir. Ayrıca sürüşün bir sorunu varsa (trafik, park, araba hata) Benzer istasyonlarından kornaların sinyalleri alır anten sayesinde etrafında kimse yoksa bile yardım isteye bilir.



EKLER

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Konusu: EKO-BİLİMSEL DÜŞÜNCE PERSPEKTİFİNDE 5 - 6 ve 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN BIYOMİMİKİRİ ve TASARIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için öncelikle teşekkür ederiz. Formun amacı sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve katılımınızla ilgili izin almaktır.

Araştırma Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yüksek Lisans yapan Ayşe Nur Gülben tarafından gerçekleştirilecektir. Sizlerle resmi/resmi olmayan görüşmeler yapılacaktır ve sizin belirlediğiniz yer ve zamanlarda gerçekleştirilecek bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Görüşme yarı yapılandırılmış form üzerinden uygulanacaktır. Cevapların devam eden çalışmalarda, ilgili derslerde ve bilimsel toplantılarda kullanılma olasılığı yüksektir.

Görüşme formunun amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin "Biyomimikri tasarımlarına" ilişkin bilgi ve algısını ortaya koymaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için amaç doğrultusunda 7 açık uçlu soru hazırlanmıştır.

YAZILI İZİN BELGESİ

Aşağıda imzası olan ben, _____ yukarıda bana verilen bilgilerin ışığında gönüllülük esasına dayalı olan ve yaklaşık 30 dakika sürecek bu görüşme formunu doldurmayı kabul ediyorum.

Tarih

Katılımcı Adı Soyadı

İmza

Yer:

ADI:

SOYADI:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri birçok tasarıma ilham kaynağı olan doğayı nasıl gözlemliyorlar?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Eko-bilimsel düşünce ve biyomimikri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri Eko-bilimsel düşüncenin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi hakkında neler düşünüyorlar?
4. Sosyal Bilgiler derslerinde Eko-bilimsel düşünce ve biyomimikri çalışmaları olarak neler yapılabileceğini düşünüyor?
5. Sosyal Bilgiler derslerinde Eko-bilimsel düşünce ve biyomimikri ile ilgili çalışmalar yapıldığında bu çalışmaların öğrenci başarısı üzerindeki katkıları hakkında neler düşünülüyor?
6. Sosyal Bilgiler derslerinde Eko-bilimsel düşünce ve biyomimikri ile ilgili çalışmalar yapılıyorken öğrencilerin bu konulara uyum süreçleri nasıldır?

ADI - SOYADI: _____ ak yapılan tasarımlar size göre sosyal bilgiler dersinin hangi konularında

SINIFI: _____

Doğadan faydalanmaya yönelik düşünceleriniz nelerdir kısaca açıklayınız?



Tavşanın sorduğu soruyu cevaplamak için verilen matematik işlemlerini yapalım. Elde ettiğimiz sonucun karşılığı olan harfi boş kutucuğun içine yazalım. Bakalım cevap ne çıkacak?

SORU: İnsanların işitme sağlığını ve algılama gücünü olumsuz yönde etkileyen, kişinin psikolojik ve fiziksel dengesini bozabilen, iş verimini düşüren, çevrenin doğallığını bozan bir çevre sorununa ne denir?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------



2 + 1 1 - 0 12 ÷ 2 14 - 13 5 × 5 17 + 6 20 ÷ 20

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

7 × 3 18 - 4 12 - 6 20 + 5 7 × 2 10 + 15 12 + 2 4 × 3 11 + 3

A (2)	B (5)	C (10)	Ç (17)	D (28)	E (9)	F (7)	G (3)	Ğ (12)	H (18)
I (16)	İ (14)	J (4)	K (21)	L (25)	M (20)	N (26)	O (29)	Ö (24)	P (27)
R (6)	S (8)	Ş (11)	T (23)	U (13)	Ü (1)	V (15)	Y (19)	Z (22)	

BİYOMİMİKİRİ TASARIMI

The Relationship Between Levels of Trauma After the Earthquake and Coping Strategies with Earthquake Stress Among Physical Education Teachers

Leyla SARAÇ¹

Faculty of Sports Sciences,
Cukurova University

Burhan PARSAK²

Faculty of Sports Sciences,
Cukurova University

Zeynep F. Dinç³

Faculty of Sports Sciences,
Cukurova University

Abstract

This study aimed to examine whether the levels of trauma after the earthquake and coping strategies with earthquake stress among physical education teachers differ according to teachers' gender. Furthermore, the relationship between levels of trauma after the earthquake and coping strategies with earthquake stress was investigated. A total of 76 physical education teachers, 26 females and 50 males, participated in the study. The Level of Trauma after the Earthquake Scale and the Coping with Earthquake Stress Scale were used to collect data. An independent t-test and Pearson's correlation coefficient were used to analyze the data. The research results showed a difference in the Level of Trauma after the Earthquake Scale's sub-dimensions of Behavioral Problems, Emotive Limitedness, Affective, Cognitive Structures, and Sleep Problems. The trauma level of female physical education teachers was higher than that of male physical education teachers in all sub-dimensions. However, it was found that the sub-dimensions of Religious Coping and Seeking Social Support from the Coping with Earthquake Stress Scale did not differ by gender. Still, female PE teachers used the Positive Reappraisal strategy more than male PE teachers. There was no statistically significant relationship between the levels of trauma after the earthquake and the coping strategies with earthquake stress of female and male PE teachers and the earthquake stress coping sub-dimensions. It is recommended that teacher training programs and physical education lessons in schools include making quick and correct decisions in natural disasters such as earthquakes, stress management skills, and basic first aid skills.

Keywords: Physical education, earthquake, trauma, stress, coping.

Introduction

Experiencing natural disasters can have a profound impact on communities around the world. These events can result in the loss of life and property, and the displacement of people from their homes, and can lead to physical and psychosocial problems for those affected. Natural disasters can take many forms, including hurricanes, earthquakes, floods, and wildfires, and their effects can be devastating and long-lasting (Barone and Mocetti, 2014; Lazarus et al., 2002; Sözcü, 2019). One of the natural disasters is the earthquake. On 6 February 2023, two earthquakes with magnitudes of 7.7 and 7.6 in Turkey caused great destruction in 11 provinces, and thousands of people lost their lives in these earthquakes. The survivors were left to cope with immense destruction and loss in the aftermath of the disastrous event (Ministry of Interior, 2023). Experiencing the sudden and unexpected disruption of everyday life caused by an earthquake can be incredibly unsettling. The

¹ Prof. Dr., Faculty of Sports Sciences, Cukurova University, ORCID: 0000-0002-8593-6873 lylsrc@gmail.com, Adana, Turkey

² Faculty of Sports Sciences, Cukurova University, ORCID: 0000-0001-5007-1286, burhanparsak@gmail.com Adana, Turkey

³ Prof. Dr., Faculty of Sports Sciences, Cukurova University, ORCID : 0000-0002-9034-8144, zdinc@cu.edu.tr, Adana, Turkey

feeling of helplessness during the event and the subsequent challenges and losses that follow can significantly magnify the impact of the earthquake on individuals and communities (Kula, 2002).

The aftermath of an earthquake often results in individuals experiencing trauma, which is commonly associated with post-traumatic stress disorder and other mental disorders. Research has demonstrated a direct correlation between the occurrence of earthquakes and the prevalence of post-traumatic stress disorder and related mental health issues in individuals. This underscores the significant impact that earthquakes can have on the psychological well-being of those affected (Baloğlu et al., 2005; Bland et al., 1996; Harada et al., 2015; Şalcıoğlu and Başoğlu, 2008). The research carried out within 9 months following the earthquake revealed that 28.76% of earthquake survivors reported experiencing trauma. Furthermore, the study found that after 9 months, the percentage of trauma-affected earthquake survivors decreased to 19.48% (Dai et al., 2016). Research indicates that even 50 years after the earthquake, both men and women continue to experience the lingering trauma of the disaster. Interestingly, studies have revealed that women tend to experience more frequent and intense post-earthquake trauma compared to men. This insight sheds light on the long-term impact of such catastrophic events on the mental health of survivors, highlighting the need for continued support and intervention for both genders (Lazaratou et al., 2008). In a study conducted by Thapa et al. (2018), it was revealed that even one year after the earthquake, anxiety, depressive symptoms, and post-traumatic stress disorder remained considerably high among the affected population. Following the devastating Marmara earthquake in 1999, a survey conducted 6 years later revealed that a significant number of people who were impacted by the earthquake continued to experience mental disorders. The study highlighted that a high percentage of individuals reported experiencing recurring dreams related to the earthquake, and many had also altered their daily routines as a result of the traumatic event. This persistence of mental health challenges underscores the lasting impact of natural disasters on affected populations (Önsüz et al., 2009). After the Van earthquake in 2011, a study conducted on university students revealed that the prevalence of post-traumatic stress disorder was notably higher among female students. Additionally, those who had sustained physical injuries during the earthquake, and individuals who experienced injuries or loss of life within their family also showed elevated levels of stress after the post traumatic event (Sönmez et al., 2017). After the 6 February 2023 Kahramanmaraş earthquake, a study investigated the psychological impact on school principals and teachers who were exposed to the trauma. The study found that many of them suffered from severe stress, anxiety disorders, hallucinations, difficulty concentrating on their work, lack of motivation to teach, and experienced a decline in their overall performance as a result of the earthquake (Demirtaş et al., 2023). In a separate study conducted following the aforementioned earthquake, it was found that 51.4% of individuals had experienced trauma as a result of the earthquake (İlhan et al., 2023). In a study conducted by Dinç and Saraç (2023), the researchers explored the impact of post-earthquake trauma and earthquake risk perceptions on prospective physical education teachers. Their findings indicated that female prospective physical education teachers exhibited higher levels of behavioral problems, affective difficulties, cognitive configuration, and sleep disturbances compared to their male counterparts. This suggests that the experience of earthquake-related trauma may have a differential impact on the mental and emotional well-being of prospective physical education teachers based on gender.

How educators handle and manage traumatic events is a critical matter that requires careful consideration. Following a natural disaster such as an earthquake, the psychological resilience of all teachers, including those in physical education, when confronted with unforeseen traumatic events could significantly influence their ability to provide support to their students and the community (Aricı et al., 2023). The emotional toll from experiencing or potentially facing catastrophic natural disasters like earthquakes may significantly impact teachers, affecting their ability to establish a safe and supportive atmosphere for their students, both physically and emotionally (Agyapong et al., 2022). It is crucial to assess the psychological impact on teachers following the recent earthquake that

affected various aspects of Turkey, including physical, psychological, and economic impacts. This is especially important in the provinces directly affected by the earthquake. The productivity of teachers in the teaching process is significantly affected by this aspect (Fu & Zhang, 2024). A comprehensive examination of the coping mechanisms employed by teachers to manage the psychological distress triggered by the earthquake is essential for the development of tailored support systems and training initiatives. By gaining insights into these strategies, we can enhance the effectiveness of teaching both on an individual level and as a collective whole, ultimately strengthening the educational community in the aftermath of potential traumatic events (O'Toole & Friesen, 2016). According to research, teachers play a crucial role as influential supporters and guides in helping to improve the psychosocial health of students following a disaster or traumatic event. Their role goes beyond academic instruction as they provide essential support and guidance during challenging times, contributing to the overall well-being of students (Le Brocque et al., 2017). As with all educators, physical education (PE) teachers play a crucial role as physical and psychological role models in our society. They have the responsibility of setting a positive example for not only their students, but also for the broader community, particularly for children and adolescents. In addition to teaching sports and physical activities, PE teachers also provide valuable information on topics such as physical and mental wellness and resilience within the classroom setting. Their influence extends beyond just teaching the technical aspects of physical education, as they also impart important life skills and knowledge that can benefit their students far beyond the sports field or gymnasium (Cheung, 2020). The examination of trauma levels and coping strategies for earthquake stress in the aftermath of an earthquake is crucial in order to proactively identify potential adverse outcomes, implement necessary improvements, and take preventive measures. This is essential to ensure that physical education teachers are able to meet the expectations of their students and society. Existing studies in the literature suggest that there may be differences in the levels of trauma and coping strategies between men and women following earthquakes. However, the findings regarding the influence of gender on these factors are not yet clear (Akçay et al., 2024; Dinç & Saraç, 2023; Erdoğan & Aksoy, 2020; Sönmez et al., 2017). Given this literature, this study aims to investigate whether physical education teachers' post-earthquake trauma levels and earthquake stress coping strategies differ according to teachers' gender and the relationship between the level of earthquake trauma and earthquake stress coping strategies.

Method

Research Design

The study used the correlational survey model, which is an ideal framework for revealing the relationships between variables without the need for direct manipulation of the variables. The correlation model is a non-experimental research model that uses statistical analysis to assess the relationship between variables (Fraenkel & Wallen, 2000).

Participants

A total of 76 physical education teachers participated in the study. Twenty-six were female, and 50 were male. The mean age of the physical education teachers was 39.32 years (± 6.82), 38.15 years (± 9.01) for female teachers, and 39.92 years (± 5.36) for male teachers.

Data Collection Instruments

The study collected data using the Demographic Information Form, the Level of Trauma after Earthquake Scale, and the Coping with Earthquake Stress Scale.

Demographic Information Form

The researchers prepared the Demographic Information Form used in the study, which included questions about the gender and age of the participants.

The Level of Trauma after the Earthquake Scale

The Level of Trauma after Earthquake Scale was developed by Tanhan and Kayri (2013) to determine the level of post-earthquake trauma in individuals exposed to earthquakes. The scale consists of 5 sub-scales, namely Behaviour Problems, Emotive Limitedness, Affective, Cognitive Structures and Sleep Problems, and 22 items. Behavior Problems comprised of 4 items, Emotive Limitedness 5 items, Affective 4 items, Cognitive Structures 4 items, and Sleep Problems 3 items. The scale rating was prepared using a 5-point Likert type (1 = never, 5 = always). When calculating the scale score, the score obtained from each item is summed and evaluated as a sub-scale score. Higher scores on the scale indicate high levels of trauma related to that sub-scale, while lower scores indicate low levels. The minimum and maximum scores for the sub-scales of the scale are 4 to 20 for Behaviour Problems, 5 to 25 for Emotive Limitedness, 4 to 20 for Affective, 4 to 20 for Cognitive Structures, and 3 to 15 for Sleep Problems. The total score from the whole scale is between 20 and 100 points. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated to be 0.64 for Behaviour Problems, 0.75 for Emotive Limitedness, 0.61 for Affective, 0.68 for Cognitive Structures, and 0.70 for Sleep Problems. The reliability coefficients calculated in this study were 0.67 for Behaviour Problems, 0.86 for Emotive Limitedness, 0.69 for Affective, 0.91 for Cognitive Structures, and 0.87 for Sleep Problems.

Coping with Earthquake Stress Scale

The Coping with Earthquake Stress Scale developed by Yöndem and Eren (2008) was used to identify the coping strategies of the physical education teachers participating in the study. The scale consists of three subscales - Religious Coping, Positive Reappraisal, and the sub-scale of Seeking Social Support. The scale is a 4-point Likert scale (1 = never, 4 = always) consisting of 16 items, of which Religious Coping consists of 5 items, Positive Reappraisal consists of 6 items, and Seeking Social Support consists of 5 items. Scale scores are calculated by summing the scores for each item, with higher scores indicating more significant use of that coping strategy and lower scores indicating less use. The minimum and maximum scores for the sub-scales of the scale range from 5-20 for Religious Coping, 6-24 for Positive Reappraisal, and 5-20 for Seeking Social Support. The Cronbach's alpha reliability coefficients obtained during the development of the scale were calculated as 0.85 for Religious Coping, 0.69 for Positive Reappraisal, and 0.74 for Seeking Social Support. The reliability coefficients calculated in the present study are 0.83 for the Religious Coping, 0.82 for the Positive Reappraisal, and 0.70 for the Seeking Social Support.

Data Collection Process

Ethics committee approval was obtained from a university ethics committee before the start of the study. After ethics committee approval, the data collection tools were delivered to PE teachers who were easily accessible to the researchers, face-to-face in their free time outside school, and to teachers' electronic communication addresses (email, message, etc.) via digital forms. Teachers were first informed about the research. Those who volunteered to participate in the study were presented with the data collection instruments. The time required to complete the scales was 5-7 minutes.

Data Analysis

As a result of the normality analysis applied to the data obtained from the research, the independent t-test was used to test whether there was a statistically significant difference between the post-earthquake trauma levels and earthquake stress coping strategies of female and male physical education teachers and the Pearson correlation coefficient was used to test whether there was a

relationship between the post-earthquake trauma levels and earthquake stress coping strategies. The IBM SPSS statistical package program (version 19.0) was used to analyze the data.

Results

An independent t-test was used to test whether there was a statistically significant difference between the post-earthquake trauma levels and coping strategies of the female and male physical education teachers who participated in the study. The results of the analysis showed that there was a statistically significant difference between male and female physical education teachers' post-earthquake trauma levels in the sub-dimensions of Behaviour Problems [$t(74) = 4.44, p < .001$], Emotive Limitedness [$t(74) = 2.35, p < .021$], Affective [$t(74) = 2.83, p < .006$], Cognitive Structures [$t(74) = 3.99, p < .001$], and Sleep Problems [$t(74) = 4.86, p < .001$]; and Positive Reappraisal [$t(74) = -2.05, p < .05$] sub-dimension of Coping with Earthquake Scale, but not in the Religious Coping [$t(74) = .38, p > .05$] ve Seeking Social Support [$t(74) = 1.09, p > .05$] sub-dimensions. According to these results, the levels of Behaviour Problems ($M_{female} = 11.23, M_{male} = 9.12$), Emotive Limitedness ($M_{female} = 13.65, M_{male} = 11.80$), Affective ($M_{female} = 12.81, M_{male} = 11.10$), Cognitive Structures ($M_{female} = 14.54, M_{male} = 11.10$) and Sleep Problems ($M_{female} = 9.19, M_{male} = 6.70$). In comparison to women ($M = 19.50$), men ($M = 21.02$) have a higher use of the strategy of Positive Reappraisal. The use of Religious Coping ($M_{female} = 14.65, M_{male} = 14.26$) and Seeking Social Support ($M_{female} = 14.27, M_{male} = 13.38$) strategies is similar for female and male teachers (Table 1).

Table 1. Comparison of participants' level of trauma after the earthquake and coping strategies with earthquake stress by gender

	Gender	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Level of Trauma after the Earthquake						
Behavior Problems	Female	26	11.23	2.52	4.44	.001
	Male	50	9.12	1.61		
Emotive Limitedness	Female	26	13.65	3.74	2.35	.021
	Male	50	11.80	2.99		
Affective	Female	26	12.81	2.65	2.83	.006
	Male	50	11.10	2.42		
Cognitive Structures	Female	26	14.54	3.95	3.99	.001
	Male	50	11.10	3.35		
Sleep Problems	Female	26	9.19	3.09	4.86	.001
	Male	50	6.70	1.39		
Coping with Earthquake Stress						
Religious Coping	Female	26	14.65	4.20	.38	.706
	Male	50	14.26	4.35		
Positive Reappraisal	Female	26	19.50	2.97	-2.05	.044
	Male	50	21.02	3.12		
Seeking Social Support	Female	26	14.27	3.48	1.09	.278
	Male	50	13.38	3.30		

The results of Pearson's correlation coefficient analysis applied to test for a significant relationship between the levels of trauma after the earthquake and the coping strategies with earthquake stress of the female and male physical education teachers participating in the study, revealed that the relationship between the levels of earthquake trauma level and the earthquake stress coping strategies of the female and male physical education teachers was not significant, $p > 0.05$ (Table 2).

Table 2. Level of trauma after the earthquake and coping strategies with earthquake stress in female (n= 26) and male (50) participants

		Coping with Earthquake Stress		
		Religious Coping	Positive Reappraisal	Seeking Social Support
Female				
Behavior Problems	r	-.068	-.027	.230
	p	.742	.897	.259
Emotive Limitedness	r	.089	.085	.081
	p	.666	.681	.694
Affective	r	-.028	.109	-.159
	p	.893	.596	.439
Cognitive Structures	r	-.181	-.007	-.191
	p	.376	.974	.350
Sleep Problems	r	-.158	.081	-.191
	P	.441	.695	.350
Male				
Behavior Problems	r	-.002	-.057	.079
	p	.991	.693	.583
Emotive Limitedness	r	.178	.068	.134
	p	.216	.638	.353
Affective	r	.029	.200	.251
	p	.844	.164	.079
Cognitive Structures	r	.199	.000	.091
	p	.167	.999	.531
Sleep Problems	r	.010	-.145	-.055
	P	.946	.316	.706

Discussion

The results of the research revealed that there was a difference in the sub-dimensions of Behavior Problems, Emotive Limitedness, Affective, Cognitive Structures, and Sleeping Problems and that the trauma levels of female physical education teachers were higher than those of male physical education teachers in all sub-dimensions. Similarly, many studies have found that the trauma levels of women after earthquakes are significantly higher than those of men (İlhan et al., 2023; Koçoğlu et al., 2023; Kuo et al., 2003; Acharya Pandey et al., 2023; Wu et al., 2014). This finding may be because women are more dependent on their families than men (İlhan et al., 2023) or because of women's role in caring for and protecting their families in traditional family structures (Koçoğlu et al., 2023). The higher levels of trauma experienced by women after earthquakes may be due to their greater sense of threat and loss of control (Adhikari Baral and Bhagawati, 2019). They may also have perceived more post-earthquake trauma than men because men are more likely to experience traumatic events in their social lives, such as accidents, natural disasters, man-made accidents, and military conflicts (Alvinius, 2017). Meanwhile, women's tendency to remember and imagine the disaster more frequently than men may have increased the level of trauma experienced after the quake (Goenjian et al., 2011). Women's inability to fully perform the disaster management steps (preparedness, response, rehabilitation, and migration) due to reasons such as women's lower physical strength than men and women's relatively lower educational opportunities than men may have led to women experiencing more post-earthquake trauma than men, according to studies conducted on

disaster psychology in Turkey, where women take on tasks such as child rearing, child safety, and ownership in the home, while men take on functions such as decision-making and leadership (Bağbancı, 2015; Işık et al., 2015).

The study results showed that the Positive Reappraisal Strategy, one of the sub-dimensions of the Coping with Earthquake Stress Scale, was used more by male physical education teachers than female physical education teachers. At the same time, Religious Coping and Seeking Social Support Strategies did not differ by gender. Erdoğan and Aksoy (2020) found that Religious Coping and Seeking Social Support Strategies did not differ by gender. The Positive Reappraisal Strategy sub-dimension did differ by gender, with males using the Positive Reappraisal Strategy more than females. While the findings of this study that Religious Coping and Seeking Social Support Strategies align with Erdoğan and Aksoy's (2020) research findings, the finding that men used Positive Reappraisal Strategy more is not in line with the research findings. Aloğlu and Güllü (2024) found that the subdimensions of Religious Coping and Positive Reappraisal Strategies did not differ according to gender, while the subdimension of Seeking Social Support Strategy differed to favour women. In 2015, women were found to use religious coping strategies more than men in a study conducted among people exposed to 7.8 and 7.3 magnitude earthquakes in Nepal (Adhikari Baral and Bhagawati, 2019). It is believed that individuals' coping strategies may differ depending on the distress they experience, as coping is managing a situation of harm, difficulty, or threat (Lazarus, 1984). It has been suggested that coping skills may be negatively affected during disasters such as earthquakes that cause people to experience high-stress levels (Kuzaytepe and Arslan, 2024). However, it is stated that effectively using coping strategies can protect the individual from cognitive, emotional, and environmental factors that may lead to anxiety (Lazarus, 1984). It may be due to the level of distress experienced by physical education teachers that there are sub-dimensions in this study that differ or do not differ by gender. Studies inconsistent with this study's findings might be due to studies conducted with different occupational groups and individuals exposed to seismic events in other settings.

The results of the research showed that there was no statistically significant relationship between the sub-dimensions of the level of trauma experienced by female and male physical education teachers after the earthquake and the sub-dimensions of coping strategies with earthquake stress. Although all the individuals in the same region experienced the earthquake, the impact of the earthquake was not the same for all of them. The different levels of trauma experienced by physical education teachers may explain the lack of relationship between the sub-dimensions of post-earthquake trauma levels and the sub-dimensions of coping strategies with earthquake stress.

Conclusion

The results showed that female physical education teachers experienced higher levels of post-earthquake trauma than male physical education teachers and that women's roles and responsibilities in social life also affected their levels of post-earthquake trauma. It was found that men used the Positive Reappraisal subdimension of coping strategies more. In contrast, female and male PE teachers used Religious Coping and Seeking Social Support at similar levels. No relationship was found between the level of trauma experienced by physical education teachers after the earthquake and their coping strategies with earthquake stress.

Recommendations

Physical education teachers exposed to the earthquake can be interviewed, and their level of trauma after the earthquake and their strategies for coping with the stress of the earthquake can be studied in depth. Similar research can be conducted with students' physical education teachers. The post-earthquake trauma levels and coping strategies of physical education teacher candidates and teachers can be studied in depth. It is recommended that both teacher training programs and physical education

courses in schools affiliated with the Ministry of National Education include topics such as making quick and correct decisions in natural disasters such as earthquakes, physical ability to endure for a long time under challenging conditions, stress management skills, basic first aid skills, and outdoor living skills.

References

- Acharya Pandey, R., Chalise, P., Khadka, S., Chaulagain, B., Maharjan, B., Pandey, J., ... & Pandey, C. (2023). Post-traumatic stress disorder and its associated factors among survivors of 2015 earthquake in Nepal. *BMC Psychiatry*, 23(1), 1-12.
- Adhikari Baral, I., & Bhagavati, H. C. (2019). Post traumatic stress disorder and coping strategies among adult survivors of earthquake, Nepal. *BMC Psychiatry*, 19, 1-8.
- 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 Turkey. *Journal of Social Service Research*, 50(4), 519-530.
- Aloğlu, N., & Güllü, A. (2024). 2023 an investigation of the strategies for coping with earthquake stress of nursing students who have experienced the 2023 Kahramanmaraş centered earthquakes. *Eurasian Journal of Health Sciences*, 7(2), 75-83.
- Alvinius, A. (2017). *Gender differences in different contexts*. BoD–Books on Demand.
- 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.
- Bağbancı, S. (2015). The psychological effects of natural disasters on the victims of disaster: The sample of Trabzon city [Unpublished master's thesis]. Gümüşhane University.
- Baloğlu, M., Harris, M. B., & Karagözoğlu, C. (2005). The psychological effects of an earthquake on Turkish college students. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 125-136.
- Barone, G., & Mocetti, S. (2014). Natural disasters, growth and institutions: A tale of two earthquakes. *Journal of Urban Economics*, 84, 52-66.
- Bland, S. H., O'Leary, E. S., Farinero, E., Jossa, F., & Trevisan, M. (1996). Long-term psychological effects of natural disasters. *Psychosomatic Medicine*, 58(1), 18-24.
- 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.
- Dai, W., Chen, L., Lai, Z., Li, Y., Wang, J., & Liu, A. (2016). The incidence of post-traumatic stress disorder among survivors after earthquakes: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 16, 1-11.
- Demirtaş, Z., Doğru, E., & Kılıç, M. F. (2023). Traumas experienced by school administrators and teachers in the 6th february Kahramanmaraş earthquakes. *The Journal of Educational Reflections*, 7(2), 51-64.
- 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). Strategies for coping with earthquake stress (Balıkesir karesi district, pasaalani neighborhood example). *The Journal of Social Sciences Academy*, 3(2), 88-103.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). McGraw-Hill.
- 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.
- Goenjian, A. K., Roussos, A., Steinberg, A. M., Sotiropoulou, C., Walling, D., Kakaki, M., & Karagianni, S. (2011). Longitudinal study of PTSD, depression, and quality of life among adolescents after the Pamitha earthquake. *Journal of Affective Disorders*, 133(3), 509-515.
- Harada, N., Shigemura, J., Tanichi, M., Kawaida, K., Takahashi, S., & Yasukata, F. (2015). Mental health and psychological impacts from the 2011 Great East Japan Earthquake Disaster: a systematic literature review. *Disaster and Military Medicine*, 1, 1-12.
- Işık, Ö., Özer, N., Sayın, N., Mishal, A., Gündoğdu, O., & Özçep, F. (2015). Are women in Turkey both risks and resources in disaster management?. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 12(6), 5758-5774.
- Ministry of Interior (2023). "Asrın Afeti"nde 6. Gün. Retrived August 30, 2024, from <https://www.icisleri.gov.tr/asrin-afetinde-6-gun>
- İlhan, B., Berikol, G. B., Eroğlu, O., & Deniz, T. (2023). Prevalence and associated risk factors of post-traumatic stress disorder among survivors of the 2023 Turkey earthquake. *The American Journal of Emergency Medicine*, 72, 39-43.
- Kocoglu, E., Demir, F. B., Öteles, Ü. U., & Özeren, E. (2023). Post-Earthquake trauma levels of university students evaluation: Example of 6 February Kahramanmaraş earthquake. *Higher Education Studies*, 13(2), 121-127.
- Kula, N. (2002). Deprem ve dini başa çıkma. *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 1(1), 234-255.
- Kuo, C. J., Tang, H. S., Tsay, C. J., Lin, S. K., Hu, W. H., & Chen, C. C. (2003). Prevalence of psychiatric disorders among bereaved survivors of a disastrous earthquake in Taiwan. *Psychiatric Services*, 54(2), 249-251.
- Kuzaytepe, B., & Arslan, K. (2024). *Engelli bireyler üzerindeki deprem stresi ve baş etme süreci*. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI. Eğitim Yayınevi.
- Lazaratou, H., Paparrigopoulos, T., Galanos, G., Psarros, C., Dikeos, D., & Soldatos, C. (2008). The psychological impact of a catastrophic earthquake: A retrospective study 50 years after the event. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(4), 340-344.
- Lazarus, P. J., Jimerson, S. R., & Brock, S. E. (2002). Natural disasters. *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention*, 1:433-448.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (Vol. 464). Springer Publishing Company.
- 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.
- Önsüz, M. F., Topuzoğlu, A., İkişik, H., & Karavuş, M. (2009). Assesment of post traumatic stress and anxiety disorders after Marmara earthquake in Sapanca. *New Symposium Journal*, 47(4), 164-177.
- Sönmez, M. O., Nazik, F., & Pehlivan, E. (2017). Prevelance of posttraumatic stress disorder among a sample of üniversity student in Turkey after Van earthquake. *International Journal of Psychiatry and Psychological Researches*, 9(1), 1-20.
- Sözcü, U. (2019). Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı. *Pegem Akademi*.
- Şalcıoğlu, E., & Başoğlu, M. (2008). Psychological effects of earthquakes in children: Prospects for brief behavioral treatment. *World Journal of Pediatrics*, 4, 165-172.
- Tanhan, F., & Kayri, M. (2013). The validity and reliability work of the scale that determines the level of the trauma after the earthquake. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1013-1025.
- Thapa, P., Acharya, L., Bhatta, B. D., Paneru, S. B., Khattri, J. B., Chakraborty, P. K., & Sharma, R. (2018). Anxiety, depression and post-traumatic stress disorder after earthquake. *Journal of Nepal Health Research Council*, 16(1), 53-57.
- Wu, Z., Xu, J., & He, L. (2014). Psychological consequences and associated risk factors among adult survivors of the 2008 Wenchuan earthquake. *BMC Psychiatry*, 14, 1-11.
- Yöndem, Z. D., & Eren, A. (2008). Validity and reliability studies of earthquake stress coping scale (ESCS). *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(30), 60-75.

Special Teaching Methods Self-Efficacy and Teaching Practice Course Achievement Emotion in Physical Education Pedagogical Formation Certificate Program Students

Burhan PARSAK¹

Leyla SARAÇ²

Zeynep F. Dinç³

Faculty of Sports Sciences,
Cukurova University

Faculty of Sports Sciences,
Cukurova University

Faculty of Sports Sciences,
Cukurova University

Abstract

The purpose of this study was to compare physical education teacher candidates' self-efficacy in special teaching methods and their teaching practice course achievement emotions level based on their gender and to examine the relationship between physical education teacher candidates' self-efficacy level in special teaching methods and their teaching practice course achievement emotions level. In total, 67 teacher candidates, 28 women, and 39 men, volunteered to participate in the study. The Demographic Information Form, the Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale, and the Achievement Emotion Questionnaire were used to collect data for the study. In some subdimensions of teacher candidates' self-efficacy perceptions of Special Teaching Methods and achievement emotions, the results of the analysis showed a gender difference. A positive relationship was found between Pride and Special Teaching Methods, Physical Education Program and, 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. As a conclusion, although there were gender differences in some sub-dimensions, it was found that candidate physical education teachers in the pedagogical formation certificate program had high self-efficacy perceptions in special teaching methods, their perceptions of achievement emotions in teaching practice were similar to each other, and both variables were related to each other.

Keywords: Physical education, teaching practice, teaching methods, teacher candidate

Introduction

The concept of teaching encompasses the deliberate and systematic execution of instructional activities and strategies aimed at fostering learning and promoting behavioral change within the context of educational institutions (Demirel, 2020). The Ministry of National Education (MoNE, 2018) has designed the physical education program with the objective of not only teaching students movement skills, concepts, and strategies but also to instill in them the importance of remaining active and maintaining health throughout their lives. The comprehensive program effectively implements all these objectives within the educational program, equipping students with the necessary knowledge and skills to lead physically active and healthy lifestyles. The educational program is composed of four essential elements. These include the clear definition of objectives, the detailed content to be covered, the strategies used for teaching and learning, and the methods for assessing and evaluating the students' progress (Berkant, 2020; Doğanay, 2021). The development of the program's objective dimension starts with the fundamental question, "Why do we educate?" This addresses the purposes and goals of education. The content dimension is concerned with the question "What do we teach?"

¹ Faculty of Sports Sciences, Cukurova University, ORCID: 0000-0001-5007-1286, burhanparsak@gmail.com Adana, Turkey

² Prof. Dr., Faculty of Sports Sciences, Cukurova University, ORCID: 0000-0002-8593-6873 lylsrc@gmail.com, Adana, Turkey

³ Prof. Dr., Faculty of Sports Sciences, Cukurova University, ORCID : 0000-0002-9034-8144, zdinc@cu.edu.tr, Adana, Turkey

and focuses on the actual subject matter and knowledge to be imparted. The learning and teaching process is addressed by the question "How do we teach?", which deals with the methods, strategies, and pedagogical approaches used. Finally, the evaluation dimension is covered by the question "How much have we taught?" and is concerned with assessing the effectiveness of teaching and learning outcomes (Demirel, 2020; Doğanay, 2021). The main aim of this research is to explore the complex dynamics of the learning-teaching process. It aims to comprehensively address the question, "How do we effectively impart knowledge and facilitate learning?". 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, teaching styles, and teaching techniques. 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 & Ashworth, 2009; Uzunöz & Aktepe, 2018). The literature also highlights the positive contribution of diversifying teaching methods courses to facilitate student learning, as students have different areas of intelligence and each student has many different characteristics from their past (Gardner, 2004).

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. These barriers, which could be overcome by the use of special teaching methods, include factors such as limited educational facilities, overcrowded classes, and insufficient teaching materials and time (Ayan et al., 2022; MoNE, 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, 1978). Bandura and Wessels (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. Teachers with low self-efficacy, on the other hand, tend to invest less time in teaching, adopt an authoritarian approach in the classroom, exert less effort in motivating their students, and demonstrate lower commitment to the subject they are teaching. 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. In contrast, if a process fails

and if there is a lack of effective socialization during a course, it can result in dissatisfaction and decreased working efficiency. This situation may ultimately lead individuals to consider leaving the profession (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. In this research design, the researcher gathers data from a sample group or the entire population and then analyzes the collected information or conducts statistical analysis to ascertain the relationship between different variables. This analysis assists in determining the direction of the responses to the questions by associating the findings with previous research results (Fraenkel & Wallen, 2000).

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 teacher candidates, 28 females, and 39 males, selected by the convenience sampling method, participated in the study voluntarily. All participants were aged 18 years or older; the mean age of the female participants was 24.71 (± 6.58), the mean age of the male participants was 24.51 (± 1.79), and the mean age of all participants was 24.60 (± 4.42).

Data Collection Instruments

To collect data for the study, the Demographic Information Form, the Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale, and the Achievement Emotion Questionnaire were used.

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 was designed as a 5-point Likert scale (1= strongly disagree, 2= disagree, 3= undecided, 4= agree, 5= strongly agree). 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). There are no items in the scale that are reverse-scored. To calculate the score to be obtained from the scale, the scores obtained from the items are summed up and divided by the number of items, and the minimum and maximum scores vary between 1 and 5. Higher scores indicate high perceived self-efficacy for the relevant sub-

dimension, while lower scores indicate low perceived self-efficacy. During the development phase of the scale, Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated to be .90 for the special teaching methods sub-dimension, .92 for the physical education program sub-dimension, and .93 for the measurement and evaluation sub-dimension (Ayan et al., 2022). 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 (1=strongly disagree, 2=disagree, 3= undecided, 4= agree, 5= strongly agree) 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 score obtained from the sub-dimensions of the questionnaire is calculated by summing the item scores and dividing the total score by the number of items, and the lowest and highest scores obtainable range from 1-5. Higher sub-dimension scores indicate that the perceived achievement emotions for that sub-dimension are high, while lower scores indicate that the perceived achievement emotions are low. During the development of the questionnaire, Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as .72 for the Pride sub-dimension, .70 for the Anger sub-dimension, .76 for the Hope sub-dimension, .80 for the Enjoyment sub-dimension, .82 for the Anxiety sub-dimension, .85 for the Shame sub-dimension, .86 for the Boredom sub-dimension, and .70 for the Hopelessness sub-dimension (Bakır, Atman-Uslu, & Koçak-Usluel, 2021). 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. After obtaining official permission, the students who had completed the Physical Education Pedagogical Formation Certificate Program were contacted, informed about the research, and given the data collection instruments for those who wished to participate voluntarily. The completion time of the data collection tools was approximately 10 minutes.

Data Analysis

In data analysis, the Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a statistically significant difference between the scores obtained from the Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale and the Achievement Emotion Questionnaire by female and male physical education teacher candidates enrolled in the pedagogical training certificate program. Spearman's correlation analysis was used to determine whether there was a statistically significant relationship between the scores obtained from the Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale and the Achievement Emotion Questionnaire. The IBM SPSS Statistical Program for Social Sciences (version 22) was used for the analysis of the data.

Results

The Mann-Whitney U-test was used to test whether there was a statistically significant difference between the sub-dimensions of the self-efficacy levels in special teaching methods of the female and male physical education teacher candidates enrolled in the certificate program for pedagogical training. The results showed that there was a difference between the scores obtained by female and

male physical education teacher candidates on the Special Teaching Methods sub-dimension ($U=357.00, p<.05$), but there was no difference between the scores obtained by female and male physical education teacher candidates on the Physical Education Program ($U=426.00, p>.05$) and Measurement and Evaluation sub-dimensions of the Special Teaching Methods Self Efficacy Scale ($U=441.00, p>.05$).

According to these findings, the self-efficacy perceptions of female physical education teacher candidates concerning Special Teaching Methods were higher ($Med=4.35$) than those of male teacher candidates ($Med=4.10$), and the self-efficacy perceptions of female and male physical education teacher candidates concerning Physical Education Program ($Med_{female}=4.18, Med_{male}=4.00$) and Measurement and Evaluation were at similar levels ($Med_{female}=4.20, Med_{male}=4.00$) (Table 1).

Table 1. Comparison of participants' perceptions of self-efficacy in special teaching methods by gender

	Gender	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Med</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Special Teaching Methods	Female	28	4.34	.66	4.35	357.00	.016
	Male	39	4.00	.66	4.10		
Physical Education Program	Female	27	4.01	.91	4.18	426.00	.189
	Male	39	3.86	.71	4.00		
Measurement and Evaluation	Female	28	4.17	.73	4.20	441.00	.180
	Male	39	3.99	.65	4.00		

The Mann-Whitney U-test was used to test whether there was a statistically significant difference between the levels of achievement emotions of female and male physical education teacher candidates concerning the teaching practice course. The results of the analysis showed that statistically significant differences existed between the levels of achievement emotions of female and male physical education teacher candidates on the Pride sub-dimension of the Achievement Emotions Questionnaire for the teaching practice course ($U=387.00, p<0.05$). In contrast to this finding, there was no statistically significant difference between the achievement emotions of male and female physical education teacher candidates towards the teaching practice course on the Achievement Emotions Questionnaire sub-dimensions of Anger ($U=484.00, p>.05$), Hope ($U=464.50, p>.05$), Enjoyment ($U=465.50, p>.05$), Anxiety ($U=494.50, p>.05$), Shame ($U=500.50, p>.05$), Boredom ($U=504.50, p>.05$), and Hopelessness ($U=507.00, p>.05$).

According to these findings, the achievement emotion perceptions of female physical education teacher candidates ($Med=5.00$) towards the teaching practice course were higher than those of male teacher candidates ($Med=4.33$) on the Pride sub-dimension of the Achievement Emotion Questionnaire, while they were similar on the Anger ($Med_{female}=3.00, Med_{male}=3.33$), Hope ($Med_{female}=4.50, Med_{male}=4.33$), Enjoyment ($Med_{female}=4.33, Med_{male}=4.00$), Anxiety ($Med_{female}=$

3.00, $Med_{male}= 3.33$), Shame ($Med_{female}= 2.00$, $Med_{male}= 2.67$), Boredom ($Med_{female}= 2.50$, $Med_{male}= 3.00$) and Hopelessness ($Med_{female}= 2.00$, $Med_{male}= 2.67$) sub-dimensions (Table 2).

Table 2. Comparison of participants' perceptions of achievement emotions for teaching practice course by gender

	Gender	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Med</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Pride	Female	28	4.49	.88	5.00	387.00	.035
	Male	39	4.15	.94	4.33		
Anger	Female	28	3.00	1.44	3.00	484.00	.429
	Male	39	3.27	1.24	3.33		
Hope	Female	28	4.31	.78	4.50	464.50	.290
	Male	39	4.06	.97	4.33		
Enjoyment	Female	28	4.27	.73	4.33	465.50	.297
	Male	39	4.07	.79	4.00		
Anxiety	Female	28	2.79	1.40	3.00	494.50	.510
	Male	39	2.98	1.24	3.33		
Shame	Female	28	2.67	1.64	2.00	500.50	.558
	Male	39	2.83	1.37	2.67		
Boredom	Female	28	2.69	1.45	2.50	504.50	.594
	Male	39	2.90	1.37	3.00		
Hopelessness	Female	28	2.65	1.58	2.00	507.00	.615
	Male	39	2.82	1.45	2.67		

Spearman's correlation analysis was used to test whether there was a statistically significant relationship between levels of physical education teacher candidates' special teaching methods self-efficacy and achievement emotions in the teaching practice course. Data analysis showed that there was a statistically significant relationship between the Special Teaching Methods Self-Efficacy Scale and some sub-dimensions of the Achievement Emotions Questionnaire for the teaching practice course, but not between some other sub-dimensions. The results of the analyses showed that Special Teaching Methods and Pride are highly and positively correlated ($r_s= .685$, $p< .001$), Physical Education Program and Pride are moderately and positively correlated ($r_s= .435$, $p< .001$), Measurement and Evaluation and Pride are highly and positively correlated ($r_s= .565$, $p< .001$), Special Teaching Methods and Hope are highly and positively correlated ($r_s= .480$, $p< .001$), Physical Education Program and Hope are highly and positively correlated ($r_s= .549$, $p< .001$), Measurement and Evaluation and hope are highly and positively correlated ($r_s= .662$, $p< .001$), Special Teaching Methods and Enjoyment are moderately and positively correlated ($r_s= .497$, $p< .001$), Physical Education Program and Enjoyment are highly and positively correlated ($r_s= .513$, $p< .001$), Measurement and Evaluation and Enjoyment are highly and positively correlated ($r_s= .502$, $p< .001$),

Special Teaching Methods and Shame are moderately and negatively correlated ($r_s = -.341, p < .01$) (Table 3). In addition, the results of the analyses showed that there was no statistically significant relationship between the scores of the physical education teacher candidates concerning the sub-dimensions of the self-efficacy in special teaching methods and the achievement emotions of the teaching practice course instruments (Table 3).

Table 3. Correlations between participants' perceptions of self-efficacy in special teaching methods and teaching practice course achievement emotions

		Special Teaching Methods	Physical Education Program	Measurement and Evaluation
Pride	r	.685**	.435**	.565**
	s			
Anger	r	-.082	.066	-.023
	s			
Hope	r	.480**	.549**	.662**
	s			
Enjoyment	r	.497**	.513**	.502**
	s			
Anxiety	r	-.169	.042	-.070
	s			
Shame	r	-.341*	-.052	-.230
	s			
Boredom	r	-.204	-.019	-.094
	s			
Hopelessne	r	-.179	.006	-.053
ss	s			

* $p < .01$, ** $p < .001$,

Discussion

Comparison of Self-efficacy in Special Teaching Methods between Female and Male Physical Education Teacher Candidates Enrolled in the Certificate Program of Pedagogical Formation

The study's findings revealed that physical education teacher candidates' self-efficacy concerning the sub-dimension of Special Teaching Methods differed according to gender. Female teacher candidates had a higher level of self-efficacy in special teaching methods than male teacher candidates. Several studies conducted with in-service teachers found that female in-service teachers had a more positive attitude towards the teaching profession than male in-service teachers (Akpınar et al., 2006; Doğan & Çoban, 2009; Gökçe & Sezer, 2012; Tanrıögen, 1997; Ömür & Nartgün, 2013). This may explain the finding that female physical education teacher candidates have a higher perception of self-efficacy in special teaching methods compared to male physical education teacher candidates. In support of this, Çelikgöz and Çetin (2004) found in their study that teacher candidates who have a positive attitude towards the teaching profession will be researchers and creative when becoming teachers, will easily transfer innovations to the learning environment and will take on the responsibilities and roles of the teacher in a positive manner.

It was found that the sub-dimension of the Physical Education Program did not differ according to gender and that the self-efficacy perceptions of the physical education program of both female and male teacher candidates were at a similar level. It was found that the level of curriculum literacy did not differ according to gender, and both females and males had a high level of curriculum literacy in a study conducted with both physical education teachers and physical education teacher candidates (Gülpek, 2020). This finding is consistent with the findings of the present study that the fact that the education received by teacher candidates in teacher education programs does not vary by gender may explain why female and male teacher candidates have similar levels of self-efficacy for physical education.

Measurement and Evaluation, one of the sub-dimensions of self-efficacy in special teaching methods, was found not to differ by gender. Both female and male teacher candidates' perceptions of measurement and evaluation self-efficacy were at a high level. In their study, Şirin et al. (2009) found that physical education teacher candidates perceived themselves to be competent in measurement and evaluation. The results obtained by Şirin et al. (2009) coincide with those obtained in the present study. Özgül and Kangalgil (2018), in their research on physical education teachers' views on measurement and evaluation, found that physical education teachers use the easiest and least time-consuming measurement and evaluation techniques, that crowded class sizes have a negative impact on the use of measurement and evaluation tools, and that they do not have sufficient knowledge and equipment about measurement and evaluation. This finding does not align with the current study's findings. This situation may be because physical education teachers have to deal with many problems in the classroom and outside the classroom in schools, while teacher candidates have not yet started work and have not yet had experience with responsibilities for courses, pupils, measurement, evaluation, etc.

Comparison of Achievement Emotions in Teaching Practice Course between Female and Male Physical Education Teacher Candidates Enrolled in the Certificate Program of Pedagogical Formation

The results of the achievement emotions related to the teaching practice course of the study showed that only the Pride sub-dimension differed by gender, while Anger, Hope, Enjoyment, Anxiety, Shame, Boredom, and Hopelessness sub-dimensions did not differ by gender. Parsak et al. (2024), in their study on teacher candidates' teaching practice achievement emotions, found that the sub-dimension scores of Anger, Boredom, and Hopelessness significantly differed by gender, while the scores of Pride, Hope, and Enjoyment, Anxiety, and Shame did not differ by gender. Parsak et al.'s (2024) findings are, in part, consistent with those of the current research. Achievement-related emotions are expressed as the emotions that follow the success or failure achieved as a result of an activity or task (Pekrun et al., 2011). The level of perception of Pride related to teaching practice course achievement emotions was found to be higher among female physical education teacher candidates than among male teacher candidates. This may be because female teacher candidates are more committed to teaching and consider teaching a more suitable career than men (Akpınar et al., 2006; Doğan & Çoban, 2009; Gökçe & Sezer, 2012; Ömür & Nartgün, 2013). However, no gender differences were found in the sub-dimensions of teaching success perceptions (Anger, Hope, Enjoyment, Anxiety, Shame, Boredom, and Hopelessness). This may be because there is no difference in the training that teacher candidates have had as part of their initial teacher education program as a function of gender (Cengiz & Serbes, 2014; Serbes & Cengiz, 2015).

Correlation of Self-efficacy in Special Teaching Methods and Achievement Emotions Related to the Teaching Practice Course

The results showed a positive relationship between Special Teaching Methods and Pride, Physical Education Program and Pride, Measurement and Evaluation and Pride, Special Teaching Methods

and Hope, Physical Education Program and Hope, Measurement and Evaluation and Hope, Special Teaching Methods and Enjoyment, Physical Education Program and Enjoyment, and Measurement and Evaluation and Enjoyment, and a Negative relationship between Special Teaching Methods and Shame. A physical education teacher candidate's self-efficacy in special teaching methods, the physical education program, and measurement and evaluation increases as their sense of pride, hope, and enjoyment concerning the teaching practice course increases.

These findings show that as physical education teacher candidates' achievement emotions of pride, hope, and enjoyment concerning their teaching practice course increase, so does their self-efficacy in special teaching methods, physical education programs, and measurement and evaluation. Considering that the teacher candidates reflected the knowledge and behaviors they acquired in the Special Teaching Methods course to the Teaching Practice in school physical education, the increase in the self-efficacy levels towards the sub-dimensions of Special Teaching Methods, Physical Education program, Measurement, and Evaluation can be interpreted as the emergence of emotions that can be expressed positively, such as pride, hope, and enjoyment, which can be interpreted as the emergence of emotions that follow the success achieved as a result of a job or task (Pekrun et al., 2011).

A negative relationship was found between Shame and the Special Teaching Methods sub-dimension. This relationship shows that as physical education teacher candidates' self-efficacy in special teaching methods declines, their sense of shame associated with the teaching practice course achievement emotions rises. The negative relationship between special teaching methods and shame may also be explained by the fact that teacher candidates' self-efficacy in special teaching methods is low, which may increase their belief that a task or assignment will lead to failure in the teaching practice course, which may lead to feelings of shame (Pekrun et al., 2011)

Conclusion

In conclusion, although there was a difference in favor of women in the sub-dimension of Special Teaching Methods, it can be said that both female and male physical education teacher candidates have high self-efficacy in special teaching methods. The study found a positive relationship between Special Teaching Methods and Pride, Physical Education Program and Pride, Measurement and Evaluation and Pride, Special Teaching Methods and Hope, Physical Education Program and Hope, Measurement and Evaluation and Hope, Special Teaching Methods and Enjoyment, Physical Education Program and Enjoyment, and Measurement and Evaluation and Enjoyment, and a negative relationship between Special Teaching Methods and Shame.

Recommendations

Based on the findings of the research, it is suggested that in future research, the perceptions of self-efficacy in special teaching methods, and teaching practice achievement emotions be examined in depth through interviews with physical education teacher candidates. In future studies, different variables such as athletic experience, attitude towards teaching physical education, which is likely to affect teacher candidates' perceptions of self-efficacy in special teaching methods, and teaching practice achievement emotions, can be examined. This study, which examined the perceptions of self-efficacy in special teaching methods, and teaching practice achievement emotions of physical education teacher candidates who completed the pedagogical formation certificate program, can be conducted with teacher candidates studying in physical education departments. Future studies can compare physical education teacher candidates' and physical education teachers' perceptions of their self-efficacy for special teaching methods. It is recommended that the program be organized to ensure coordination before, during, and after the physical education course between the lecturers responsible

for special teaching methods and practice courses in the teacher training program and the practice teachers in the schools affiliated with the MoNE to provide better-equipped physical education teachers.

References

- Akpınar, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).
- 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. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*. Cambridge University Press.
- Berkant, H. G. (2020). *Eğitimde program geliştirme (kuramdan uygulama örneklerine)*. Anı Yayıncılık.
- Cengiz, C., & Serbes, Ş. (2014). Turkish pre-service physical education teachers' self-reported use and perceptions of teaching styles. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 5(2), 21-34.
- 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
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 136-145.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme (kuramdan uygulamaya)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. *Education and Science*, 34(153).
- Doğanay, A. (2021). *Öğretim ilk eve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2004). Zihin çerçeveleri çoklu zeka kuramı (E. Kılıç, çev.). Alfa Yayınevi.
- Gökçe, F., & Sezer, G. O. (2012). The attitudes of student teachers towards teaching profession: Uludağ University sample. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gülpek, U. (2020). Investigation of the physical education and sports teachers and prospective teachers curriculum literacy and physical education efficacy levels (Master's thesis), Bursa Uludağ University.
- Ministry of National Education (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Ministry of National Education (2018) *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mosston, M. ve Ashworth, S. (2009). *Beden eğitimi öğretimi (E. Tüzemen, çev.)*. Spor Yayınevi.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2013). Relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels. *Journal of Educational Policy Analysis* 2(2), 41-55.

- 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.
- Özgül, F., & Kangalgil, M. (2018). Investigation of the physical education teachers' opinions about measurement and evaluation tools. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 60-71.
- Parsak, B., Dinç, Z. F., & Saraç, L. (2024, May 21-24). *The relationship between physical education teacher candidates' perceived physical literacy and teaching practice course achievement emotion*. XI International Eurasian Educational Research Congress, Kocaeli, Turkey.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- 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*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Serbes, Ş., & Cengiz, C. (2015). Pre-Service classroom and physical education teachers' teaching styles preferences and perceptions of teaching styles. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 101-114.
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., & İnce, A. (2009). The perceptions of physical education teachers about competency levels of measurement-evaluation subject in the new primary school teaching program. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 25-40.
- Tanriogen, A. (1997). The attitudes of the students at Buca faculty of education towards teaching profession. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Uzunöz, A., & Aktepe, V. (2018). *Özel öğretim yöntemleri. Cilt: 1*. Pegem Akademi Yayınları.

Yapay Zekâ Destekli Öğretim Materyallerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Muhammed Said İŞİK¹

Salman ÖZÜPEKÇE²

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, yapay zekâ destekli öğretim materyallerinin coğrafya öğretiminde kullanımına yönelik öğretmenlerin algı ve görüşlerini derinlemesine incelemektir. Günümüzde eğitim teknolojileri hızla gelişmekte ve yapay zekâ, eğitimde önemli bir yenilik olarak öne çıkmaktadır. Bu teknolojinin eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanılacağı ve öğretmenlerin bu materyallere nasıl yaklaştığı konusunda çalışmalar günümüzde artmaktadır. Bu bağlamda, coğrafya öğretiminde yapay zekâ destekli materyallerin öğretim sürecine olan katkısı, derslerin daha ilgi çekici ve verimli hale getirilmesine nasıl yardımcı olabileceği ve öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeylerini nasıl etkilediği araştırma sürecimizin odak noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çeşitli deneyim düzeylerine sahip coğrafya öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu görüşmelerde, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine bakış açıları, bu teknolojinin coğrafya derslerinde kullanılabilirliği ve potansiyel zorlukları ele alınmaya çalışılmıştır. Öğretmenler, yapay zekâ destekli materyallerin öğrencilere daha fazla kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabileceğini, coğrafya derslerinde soyut kavramları daha somut hale getirebileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, teknolojinin sınıf içi uygulamalarında karşılaşılan zorluklar arasında teknolojik altyapının eksikliği, öğretmenlerin bu yeni teknolojilere yeterince aşina olmamaları ve zaman yönetimi gibi sorunlar ön plana çıkan konulardandır.

Çalışmanın sonuçları, yapay zekâ destekli öğretim materyallerinin coğrafya öğretiminde potansiyel faydaları olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeterli eğitimi alması gerektiğini ve okulların teknolojik altyapısının iyileştirilmesinin elzem olduğunu göstermektedir. Bu bulguların yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir ve ilgili veriler eğitim politikaları oluşturulurken dikkate alınabilecek öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Eğitimi, Yapay Zekâ, Teknoloji, Coğrafya.

Abstract

The main purpose of this study is to examine teachers' perceptions and opinions about the use of artificial intelligence-supported teaching materials in geography education in depth. Today, educational technologies are advancing rapidly and artificial intelligence stands out as an important innovation in education. Studies on how this technology can be used effectively in education and how teachers approach these materials are increasing. In this context, the study focuses on the contribution of artificial intelligence-supported materials to the teaching process in geography education, how they

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı, ORCID: 0009-0004-1116-1480 isikmsaid@gmail.com.

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1763-8011, salmanozu@gmail.com.

can help make lessons more interesting and productive, and how they affect students' conceptual learning levels.

This study was conducted using qualitative research methods and data were collected through semi-structured interview forms with geography teachers at various levels of experience. These interviews aimed to explore teachers' perspectives on AI technologies, the applicability of these technologies in geography lessons and the potential challenges involved. Teachers indicated that AI-supported materials can provide students with more personalized learning experiences and make abstract concepts in geography more concrete. However, inadequate technological infrastructure, teachers' unfamiliarity with these new technologies, and challenges in classroom implementation such as time management were among the key issues highlighted.

The findings of the study reveal that AI-supported teaching materials have potential benefits in geography education, but their effective use requires adequate training of teachers and improvement of the technological infrastructure of schools. These findings are expected to make significant contributions to the literature on the use of AI technologies in education and provide recommendations that can be taken into consideration when formulating educational policies.

Key Words: Geography Education, Artificial Intelligence, Technology, Geography.

Giriş

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 kavramsal düzeyde birçok alt başlığa 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 karşılaşılabilecekleri 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 ve diğ., 2020). Bunun nedeni, eğitim sektörünün de insan gelişmeleriyle doğru orantılı olarak evrim geçirmesidir (Stracke ve diğ., 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 kendini geliştirebilen 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

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, özellikle sosyal bilimler alanında kullanılan, insan davranışlarını, toplumsal olayları ve bu olguların altında yatan anlamları derinlemesine incelemeye yönelik yardımcı olan bir yöntemdir. Nicel araştırmadan farklı olarak, sayısal verilere dayalı hipotez test etmekten ziyade, bireylerin deneyimlerini, algıları ile fikirlerini ve toplumsal gerçekliklerini anlamak üzerine kuruludur. Bu araştırma türü, insanların sosyal dünyadaki anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir epistemolojik yaklaşıma dayanır (Denzin & Lincoln, 2018).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır merkez ilçelerdeki bazı devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan 15 coğrafya öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış 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.

1. Coğrafya dersleri kapsamında hangi yapay zekâ uygulamalarını kullanıyorsunuz?
2. Coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarının kullanımı hakkında genel görüşleriniz nelerdir?
3. Sizce coğrafya derslerinde kullandığınız yapay zekâ uygulamalarının müfredat ile uyumluluk oranı nedir?
4. Sizce yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerinizin hazırda bulunmuşluğu üzerinde etkisi nedir?
5. Derslerinizde yapay zekâ uygulamalarının kullanımının öğrencilerin ders esnasındaki aktifliğine ve ders başarısına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. Yapay zekâ uygulamalarının öğretmen performansına etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Yapay zekâ uygulamalarına erişimde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
8. Yapay zekâ uygulamalarından bilgi kaynağı olarak mı, bilgi oluşturma aracı olarak mı yararlanıyorsunuz?
9. Coğrafya derslerinde yapay zekâ uygulamalarının gelecekte daha fazla yer edineceğine inanıyor musunuz?
10. 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.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyeti

Cinsiyet	f	%
Kadın	5	33.33
Erkek	10	66.67
n	15	100.00

Çalışmada toplam 15 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin 5'i kadın, 10'u erkektir.

Tablo 2

Katılımcıların Kıdem Yılı

Kıdem Yılı	f	%
1- 10 yıl	5	33.33
11- 20 yıl	4	26.67
21 ve üzeri yıl	6	40.00
n	15	100.00

Katılımcıların kıdem yılı incelendiğinde; beşinin 1- 10 yıl, dördünün 11- 20 yıl, altısının ise 21 ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında örneklem grubunun deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Veri Toplanması ve Analizi

Yapay zekâya karşı öğretmenlerin yaklaşımlarını temel alan bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu yöntemiyle elde edilmiştir. Google forms üzerinden hazırlanan form katılımcılara

dijital link olarak gönderilmiş çevrim içi bir şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Duyarlı ve dikkatli bir şekilde yürütüldüğünde çevrimiçi formlar veri toplama için hız, kolaylık ve büyük miktarlarda veri elde etmek için kolaylık sağlayabilmektedir. Araştırma için hazırlanan görüşme formu bir uzman görüşüne başvurulmuş ve geliştirilmiştir.

Katılımcılara süre sınırı konulmadan istedikleri zaman aralığında formları doldurmaları istenmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler yorumlanırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi bir nevi içeriğin bilimsel olarak incelenmesi olarak ta tanımlanabilir. Elde edilen veriler daha sonra özelliklerine göre sınıflandırılmış, frekansları ile birlikte tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Örneklem gurubundan elde edilen verilerden çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Edinilen sonuçlar tematik alt başlıklara ayrılarak aşağıdaki sıraya göre belirtilmiştir.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “*Coğrafya dersleri kapsamında hangi yapay zekâ uygulamalarını kullanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kullandığı Yapay Zekâ Uygulamaları

Tema: Kullanılan Yapay zekâ uygulamaları	f
Olumlu (Veri Var)	
ChatGPT	4
Olumsuz (Veri Yok)	
Hiç yapay zekâ kullanmıyorum	11
Toplam	15

Tablo 3 incelendiğinde, Diyarbakır merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarına yaklaşımları noktasında birbirinden ayrışan iki temel olgu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (f=11) coğrafya dersleri kapsamında hiç yapay zekâ uygulamalarını kullanmadıklarını belirtirken, bir başka katılımcı gurubu ise chat Gpt’den yararlandığını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına yeterince hâkim olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 3’te “*Coğrafya dersleri kapsamında hangi yapay zekâ uygulamalarını kullanıyorsunuz?*” şeklindeki soruya katılımcıların cevaplarına ilişkin alıntılar şu şekilde örneklendirilebilir:

Dersleri işlerken teknolojik aygıt olarak sadece akıllı tahta kullandığımı belirten bir katılımcı: “*Derslerimizi işlerken ne yazık ki sadece akıllı tahtadan yararlanıyoruz.*” (C12).

Bir başka katılımcı ise: “*Henüz yapay zekâ uygulamaları kullanmıyorum*” (C1).

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “*Coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarının kullanımı hakkında genel görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Coğrafya Dersleri Kapsamında Yapay Zekâ Kullanımı Hakkındaki Görüşler

Tema: Yapay Zekâ Uygulamalarının Coğrafya derslerinde kullanımı	f
Eğitim öğretim sürecini olumlu etkiler	1
Coğrafya dersinde görsel materyal üretilir	3

Bilgiye ulaşmada kolaylık sağlar	5
Öğrencinin merakını çeker.	1
Öğretmene yardımcı olur	1
Toplam	11

Tablo 4'e bakıldığında, katılımcıların coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarına yönelik genel görüşlerinde öne çıkan iki maddenin olduğu görülmektedir. Çalışma gurubundaki öğretmenlerin bir bölümü (f=5) yapay zekâ uygulamalarının coğrafya dersleri kapsamında bilgiye ulaşmada büyük bir kolaylık sağlayacağı yönünde görüş belirtirken, bir diğer gurup coğrafya derslerinde görsel materyallerin önemine vurgu yaparak (f=3), coğrafya dersinde görsel materyal üretilir şekilde cevap vermişlerdir.

Tablo 4'te "Coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarının kullanımı hakkında genel görüşleriniz nelerdir?" şeklindeki sorunun yanıtlarına ilişkin öğretmenlerden alınan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir;

Coğrafya derslerindeki verimliliği arttıracaklarını düşünen bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

"Coğrafya eğitiminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli ve etkin olabilmesi için kullanılması gerektiğini düşünüyorum" (C5).

Bilgiye ulaşmada kolaylık sağlayacağını belirten bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

"Daha hızlı ve daha derli toplu bilgileri kısa bir süre içerisinde hazırlanmasına katkı sağladığı için etkili olacağını düşünüyorum" (C10)

Bir katılımcının yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiği ile ilgili görüşü şu şekildedir;

"Yapay zekâ uygulamaları görsel materyallerin daha anlaşılır ve hızlı üretilmesini sağlıyor. Ayrıca öğrencilerin ilgisini daha çok çekiyor" (C9).

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki "Sizce coğrafya derslerinde kullandığınız yapay zekâ uygulamalarının müfredat ile uyumluluk oranı nedir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Coğrafya Derslerinde Kullanılan Yapay Zekâ Uygulamalarının Müfredat İle Uyumluluk Oranı

Tema: Müfredat ile uyumluluk	f
Uyumluluk oranı yüksektir	5
Pek uyumlu değildir	2
Bilmiyorum	8
Toplam	15

Çalışma gurubu yapay zekâ uygulamalarının coğrafya dersi müfredatı ile uyumluluğu hakkındaki soruya yönelik temel olarak iki görüş ön plana çıkmıştır. Çoğunluk olarak hâkim olan yanıt Fikrim yok-Bilmiyorum şeklinde cevaptır (f=8). Başka bir gurup ise uyumluluk oranı yüksektir şeklinde görüş belirtmiştir (F=5). Yine yapay zekâ uygulamalarının kullanımının müfredat ile uyumlu olmadığı bu doğrultuda belirtilen görüşlerdendir (F=2).

Tablo 5'te "Sizce coğrafya derslerinde kullandığınız yapay zekâ uygulamalarının müfredat ile uyumluluk oranı nedir?" şeklindeki sorunun yanıtlarına ilişkin öğretmenlerden elde edilen alıntılar şu şekilde örneklendirilmiştir;

Bu olgu ile ilgili bir çalışma bilmediğini belirten bir katılımcının görüşleri şu şekildedir;

“Bu durum ile ilgili yapılmış bir test bilmediğim için şu an bir oran veremiyorum” (C10).

Bir başka katılımcı belirttiği görüş ise şu şekildedir:

“Müfredat ile uyumluluğu hakkında bir fikrim yok” (C3).

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “Sizce yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerinizin hazır bulunuşluluğu üzerinde etkisi nedir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Coğrafya Dersleri Kapsamında Öğrencilerin Hazır Bulunuşlulukları Üzerine Etkisi İle İlgili Görüşler

Tema: Öğrencilerin hazır bulunuşlulukları	f
Çok büyük etkide bulunur	10
Kısmen etkide bulunur	2
Bilmiyorum	1
Toplam	13

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çok büyük oranda coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin hazır bulunuşlulukları üzerinde çok büyük etkide bulunacağı yönünde görüş belirttikleri görülebilir (f=10). Coğrafya derslerinde öğrencilerin hazır bulunuşluluklarının görsel ve işitsel materyaller ile desteklenmesinin önemi göz önüne alındığında bu konuda ortak bir zeminde buluşulması önemli sayılabilir. Katılımcıların bir kısmı ise kısmen etkide bulunacağı yönünde görüş belirtmiştir (f=2) Bir katılımcı ise coğrafya dersleri kapsamında yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin hazırda bulunuşlulukları üzerinde herhangi bir etkisi hakkında bilgim yok cevabı vermiştir.

Tablo 6’da “Sizce yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerinizin hazırda bulunuşluluğu üzerinde etkisi nedir?” şeklindeki sorunun yanıtlarına ilişkin çalışma gurubundan elde edilen alıntılar şu şekilde örneklendirilmiştir;

Yeni nesil diye adlandırılan (Z generation) diyebileceğimiz öğrenci gurubunun dijital dünya ile ilişkisini vurgulayan bir katılımcının görüşü şu şekildedir;

“Yeni nesil öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına olan yatkınlığı ve konu ile ilgili bilgi birikimi çok. Bu yüzden çok büyük etkisi olacağını düşünüyorum” (C6).

Bir başka katılımcının bilgiye ulaşmada yarattığı kolaylık ile ilgili katkıda bulunacağını düşündüğü görüşü şu şekildedir;

“Öğrenciler bu tür uygulamaları kullandıklarında bilgiye erişimleri kolaylaşmaktadır. Ayrıca bilgi dağarcıklarının gelişmesi noktasında olumlu bir etkiye sahiptir. Hazır bulunuşlulukları üzerinde olumlu etki yapacağını düşünüyorum” (C3).

Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “Derslerinizde yapay zekâ uygulamalarının kullanımının öğrencilerin ders esnasındaki aktifliğine ve ders başarısına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Coğrafya Dersleri Kapsamında Öğrencilerin Ders İçi Aktifliği ve Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi

Tema: Öğrencilerin ders içi aktifliği ve başarısı	f
İlgi çekici olacağından arttırır	9
Bilmiyorum/Fikrim Yok	1
Toplam	10

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların daha çok öğrencilerin ders içi aktifliği ve ders başarı üzerindeki etkisi açısından ilgi çekici bir unsur olacağından, olumlu yani motivasyon artırıcı bir unsur olacağı yönünde görüş belirtmiştir (f=9). Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi ise fikrim yok-bilmiyorum şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 7’de “*Derslerinizde yapay zekâ uygulamalarının kullanımının öğrencilerin ders esnasındaki aktifliğine ve ders başarısına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindeki sorunun yanıtlarına yönelik çalışma gurubundaki öğretmenlerden elde edilen alıntılar şu şekilde örneklendirilmiştir;

Öğrenci üzerinde tetikleyici bir unsur olacağını belirten bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Öğrenci üzerindeki güdülemeyi arttıracığından daha aktif kılar, ders başarısı üzerinde olumlu yönde bir etkisi olur” (C11).

Bir başka katılımcı ise coğrafya derslerinde yapay zekâ uygulamalarının kullanılmasının öğretim sürecini öğrenci merkezli kılacağından olumlu etkisi olacağını belirttiği görüşü şu şekildedir:

“Öğrenciyi aktif kılar, dersler daha fazla öğrenci merkezli olur, yaparak yaşayarak öğrenme stratejisine katkıda bulunur” (C6).

Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “*Yapay zekâ uygulamalarının öğretmen performansına etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Performansı Üzerine Etkisi ile İlgili Görüşler

Tema: öğretmen performansı üzerine etkisi	f
Performansı olumlu etkiler	3
Öğretmenlerin ders içi aktifliğini arttırır	1
Bilgiye ulaşmada kolaylık sağlar	4
Öğretmenlerin kendini geliştirip güncel tutmasını sağlar	3
Toplam	11

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların daha çok yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlerin performansı üzerine etkisi ile ilgili bilgiye ulaşmada kolaylık sağlayacağı yönünde görüş belirtmişleridir (f=4). Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin kendini geliştirip güncel tutmasında faydası olabileceği yönünde görüş bildirmiştir (f=3). Katılımcıların yine önemli bir kısmı öğretmen performansı üzerinde yapay zekâ uygulamalarının olumlu yönde önemli bir katkısı olacağı görüşünü belirtmiştir (f=3). Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi ise öğretmenlerin ders içi aktifliği üzerine olumlu yönde artırıcı bir unsur olabileceği yönünde görüş belirtmiştir.

Tablo 8’de “*Yapay zekâ uygulamalarının öğretmen performansına etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?*” şeklindeki sorunun yanıtlarına ilişkin çalışma gurubundan edinilen alıntılar şu şekilde örneklendirilmiştir;

Öğretmenleri performansını arttıracığını belirten bir katılımcının görüşleri şu şekildedir;

“Öğretmenlerin performansını olumlu yönde arttıracaktır. Kendilerini yenilemelerini ve öğrencilere göre kendilerini geliştirmelerini sağlayacaktır” (C6).

Daha aktif olunacağını belirten katılımcıya ait görüş ise şu şekildedir;

“Yapay zekâ uygulamaları sayesinde öğretmenler derste daha aktif ve etkili bir şekilde dersi işleyeceklerdir” (C9).

Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “Yapay zekâ uygulamalarına erişimde karşılaşılan sorunlar neler?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yapay Zekâ Uygulamalarına Erişimde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Görüşler

Tema: Erişim sorunları	f
Teknik donanım sıkıntıları	4
Temel eğitimlerin verilmemiş olması	2
Bir sorun yaşamıyorum	3
Toplam	9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına erişimde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çoğunlukla teknik donanım eksikliği (f=4) olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yine önemli bir kısmı (f=3) bir sorun yaşamıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Temel eğitim yoksunlukları (F=2) diğer bir eleştiri konusudur.

Tablo 10’da “Yapay zekâ uygulamalarına erişimde karşılaşılan sorunlar neler?” sorusuna verilen yanıtlarla ilgili alıntılar şu şekildedir:

Çok büyük oranda teknik sorunlar olduğunu belirten bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Teknolojik altyapının ve donanımların eksikliği yapay zekâ uygulamalarını kullanmamızı engelliyor.” (C9).

Sekizinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “Yapay zekâ uygulamalarından bilgi kaynağı olarak mı, bilgi oluşturma aracı olarak mı yararlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yapay Zekâ Uygulamaları Bilgi Kaynağı mı, Bilgi Oluşturma Aracı mı? İle İlgili Görüşler

Tema: bilgi kaynağı veya bilgi oluşturma kaynağı	f
Bilgi oluşturma aracı	1
Bilgi kaynağı	10
Toplam	11

Katılımcılar arasında yapay zekâ uygulamaları genellikle bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir (f=10). Bununla birlikte, bir coğrafya öğretmeni olan katılımcı, yapay zekâ uygulamalarını bir bilgi oluşturma aracı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

Tablo 10’da “Yapay zekâ uygulamalarını bilgi kaynağı olarak mı yoksa bilgi oluşturma aracı olarak mı kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlarla ilgili alıntılar şu şekildedir;

Çok büyük oranda bilgi kaynağı olarak kullandığını belirten bir katılımcının görüşü şu şekildedir;

“Bilgiye ulaşmada kolaylık sağladığı için yüzde doksan beş bilgi kaynağı olarak, yüzde beş ise bilgi oluşturma aracı olarak kullanıyorum” (C8).

Dokuzuncu Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere yarı yapılandırılmış mülakat formundaki “Coğrafya derslerinde yapay zekâ uygulamalarının gelecekte daha fazla yer edineceğine inanıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar aşağıdaki tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yapay Zekâ Uygulamalarının Coğrafya Derslerinde Gelecekteki Yeri ile İlgili Görüşler

Tema: coğrafya derslerinde gelecekte yapay zekâ	f
Daha çok yer edineceğine inanıyorum	13
Fikrim yok	1
Toplam	14

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yapay zekâ uygulamalarını gelecekte coğrafya dersleri içerisinde daha çok yer edineceğini değerlendirmektedir (f=13). Ancak, bir katılımcı, bu konuda fikrim yok-bilmeyorum şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 11’de “Coğrafya derslerinde yapay zekâ uygulamalarının gelecekte daha fazla yer edineceğine inanıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların alıntıları ise şu şekildedir;

Kesinlikle inandığımı belirten bir katılımcının görüşleri şu şekildedir;

“Yapay zekâ uygulamalarının coğrafya eğitiminde etkili bir şekilde kullanılacağına ve etkisinin her geçen gün artacağına inanıyorum” (C15).

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışma sonucunda, yapay zekâ destekli öğretim materyallerinin, özellikle yakın gelecekte, coğrafya eğitiminde potansiyel olarak büyük katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, bu teknolojilerin soyut coğrafya kavramlarının somutlaştırılmasında, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sunulmasında ve öğrencilerin derse olan ilgisinin artırılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, yapay zekâ teknolojilerinin sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bazı temel zorluklar olduğu saptanmıştır. Bu zorluklar arasında, teknolojik altyapı eksiklikleri, Öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ve bu teknolojilerin eğitim programına entegre edilmesi sırasında karşılaşılan sorunlar yer almaktadır.

Katılımcıların çoğu derste yapay zekâ uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına katkı sağladığını ve hazırda bulunmuşlukları üzerinde olumlu bir etkiye bulunacağını düşünmektedir. Aşık ve diğ. (2023) göre; yapay zekâ uygulamalarının eğitim kurumlarındaki kullanımı, eğitim süreçlerini dönüştürme ve iyileştirme potansiyeli sunmaktadır.

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. Yapay zekâ teknolojilerinin coğrafya derslerine entegrasyonunu destekleyecek şekilde müfredatın güncellenmesi gerekmektedir. Bu teknolojilerin eğitime entegre edilmesi, öğrencilere coğrafya ile ilgili kavramları daha derinlemesine öğrenme fırsatı sunabilir. Yapay zekâ destekli materyallerin coğrafya derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sürekli araştırma ve geliştirme faaliyetlerine ihtiyaç vardır. Bu alandaki yeniliklerin izlenmesi ve öğretmenlerin bu yeniliklere erişiminin sağlanması, eğitimdeki yapay zekâ uygulamalarının başarısını artıracaktır.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli öğretim materyallerinin coğrafya eğitimine entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunabilir. Ancak bu teknolojilerin başarılı bir

şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması, okulların altyapısının güçlendirilmesi ve müfredatın güncellenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, yapay zekânın eğitimdeki rolünü daha da güçlendireceği düşünülmektedir.

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.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Feyzi, AŞIK., Yıldız, A., Kılınc, 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.
- Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.
- 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.
- 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).

İlkokul Öğrencilerinin Birim Kesre Dair Düşünme Yollarının İncelenmesi ve Nicel Muhakemelerinin Geliştirilmesi⁴Dilara YILMAZ-CAN¹Yusuf KOÇ²Mahmut Kertil³

Kocaeli Üniversitesi

Kocaeli Üniversitesi

Marmara Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kesirlerin ölçme bağlamında birim kesir konusundaki düşünme yollarının belirlenmesi ve öğretim deneyleri aracılığı ile nicel muhakemelerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İki farklı devlet okulunda öğrenim gören iki sınıfın katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretim deneyleri tüm sınıfa uygulanmış ancak bu çalışmada bir öğrencinin düşünme yolları detaylı olarak raporlanmıştır. Araştırma 8 haftada tamamlanmış olup her hafta öğrencilerin düşünme yollarına göre yeni öğretim bölümleri planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve etkinlik formları ile alan notları, araştırmacı, öğrenci ve öğretmen günlükleri kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan etkinlikler öğrencilerin nicel muhakemelerini desteklemeyi amaçlamış ve çoğunlukla araştırmacı tarafından geliştirilmiş veya benzer araştırmalardan uyarlayarak uygulanmıştır. Öğretim deneyi çalışmalarına uygun olarak araştırmanın veri toplama ve analiz süresi birlikte ilerlemiştir. Elde edilen veriler öncelikle süreç boyunca gerçekleştirilen sürekli analizler ve veri toplama süreci tamamlandıktan sonra yapılan geriye dönük analizler ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin başlangıçta ve sonuçta sahip olduğu düşünme yolları birbirlerinden bir hayli farklıdır. Başlangıçta sayı doğrusunun doğru kullanımına dair doğru bir düşünme yoluna sahip olmayan öğrenciler kesirlerde ölçme bağlamına dayanarak birim kesir büyüklüğü üzerinde düşünmeyi ve birim kesri sayı doğrusunda kullanabilmeyi öğrenmişlerdir. Bir nicelik olarak birim üzerinde düşünme ve birimleştirmeyi vurgulayan müdahalelerin etkisiyle öğrencilerin kesrin ölçme anlamını kullanmaları desteklenmiştir. Sonuçta, uygulamalar boyunca kullanılan müdahaleler arasında sayı doğrusu kullanımının öğrencilerin nicelikler üzerinde düşüncelerini destekleyen oldukça etkili bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, birim kesir, sayı doğrusu, öğretim deneyi, nicel muhakeme

Abstract

This study aimed to identify the thinking strategies of 4th grade primary school students regarding unit fractions in a measurement context and to enhance their quantitative reasoning through teaching experiments. The research was conducted with the participation of two classes from two different public schools, where teaching experiments were applied to the entire class; however, the thinking strategies of one student were reported in detail. Research lasted 8 weeks and each week had different teaching sessions according to students' reasoning. Data collection tools included observations, interviews, activity forms, field notes, as well as researcher, student, and teacher diaries. The activities implemented in the study were designed to support students' quantitative reasoning and were primarily developed by the researcher or adapted from similar studies. In line with the teaching experiment methodology, the data collection and analysis processes were conducted concurrently. The data were initially analyzed through ongoing analyses throughout the process and then

⁴ Bu araştırma, birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir bölümünden oluşmaktadır.

¹Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dilara.yilmaz@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5539-8261>,

² Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yusuf.koc@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6346-5505>

³ Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi mkertil@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0633-7144>

retrospectively after the data collection was completed. The findings of the study revealed significant differences between students' initial and final reasoning strategies. Students who initially lacked proper reasoning regarding the correct use of the number line learned to think about unit fraction magnitude based on the measurement context and to utilize unit fractions on the number line. The interventions that emphasized reasoning about the unit as a quantity and unitizing were found to support students' understanding of the measurement meaning of fractions. Ultimately, among the interventions used during the study, the use of the number line emerged as a highly effective tool in supporting students' reasoning about quantities.

Key Words: Measure, unit fraction, number line, teaching experiment, quantitative reasoning

Giriş

Kesir büyüklüğünü anlamak ve edinilen kesir bilgisini etkili bir şekilde kullanabilmek için birim kesir kavramını anlamak oldukça önemlidir. Birim kesir başta olmak üzere, kesir kavramlarını nasıl ve hangi bağlamda öğretmenin daha etkili olduğu ise tartışma konusudur. Kieren'e (1980) göre kesirler "parça-bütün, ölçme, bölme, işlemci ve oran" olmak üzere beş farklı şekilde sınıflandırmıştır. İlkokuldaki öğrencilerin kesirleri genellikle parça-bütün bağlamında daha kolay öğrenebildikleri ve kesrin parça-bütün anlamına daha fazla maruz kaldıkları bilinmektedir (Hansen vd., 2015; Jordan vd., 2017; Siegler & Pyke, 2013). Kesirleri parça-bütün olarak yorumlamak oldukça önemli ve gereklidir ancak kesri bir nicelik olarak kabul edebilmek için kesir büyüklüğü ve ölçme anlamlarını kavramak gerekir. Nicel muhakeme, nicelikler üzerinde düşünmeyi, niceliğin bir biriminin olduğunu anlayabilmeyi ve nicelikleri ilişkilendirebilmeyi gerektiren bir muhakeme türüdür (Thompson, 1994). Bu sebeple bir niceliğe ve bu niceliğin ölçümü için birime ihtiyaç vardır. Kesirlerin büyüklükleri hakkında doğru değerlendirmelere ulaşabilmek için de ölçü birimi olarak birim kesirleri çok iyi anlamak gerekmektedir.

Birim kesri anlamak kesirlerde "yineleme" düşünme eylemiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir. Steffe (2002) kesir şemalarını birim kesir ve bütün üzerine inşa eder ve birim kesrin anlaşılmadığı durumlarda öğrencilerin eş parçalama, yineleme şemalarında eksiklik olduğunu belirtir (Steffe & Olive, 2010). Birim kavramı kesirlerde birim kesir isimlendirmesi yapmadan önce eş paylaşım fikrine dayanarak örtük bir şekilde öğretilir. Eş paylaşım fikri aynı zamanda birim kesir kavramının gelişmesini gerekli kılar ve kesirlerin birim kesirler açısından yorumlanması, öğrencilerin kesir kavramlarını anlaması için temel oluşturur (McCoy, Barnett & Stine, 2016). Kesirler ile ilgili deneyimler üzerine yapılan deneysel çalışmalar (Yeo & Webel, 2022), hem eşit paylaşımın hem de birimle ölçümlerin kesir öğretimi için uygun bir kaynak oluşturduğunu göstermektedir (Ni & Zhou, 2010). Bununla birlikte birim, niceliği anlamak ve zihinde canlandırabilmek için önemli bir başlangıçtır (Thompson, 1994).

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, eş paylaşım yaklaşımına göre çocukların tam sayılarla ilgili önceki deneyimlerinden oldukça uzaktır (Ni & Zhou, 2010). Birim kesrin yinelenmesine dayanan ölçme kavramının altında yatan anlayış, bütünü oluşturan parça sayısı ile parçaların büyüklükleri arasındaki ilişkiyi ifade eder (Hackenberg vd., 2016). Böylece birim kesri kullanarak öğrenci bir bütünü fazla sayıda parçaya ayırdığında daha küçük büyüklükler elde edeceğini bilir. Dolayısıyla kesirlerin öğretiminde parça-bütün anlayışı kadar birim kesir ve buna bağlı olarak ölçüm kavramları önemli yer tutmaktadır. Genel olarak, bir uzunluğun ölçüm birimi olarak oluşturulması çarpımsal bir yapının oluşturulmasını gerektirir (Thompson & Saldanha, 2003).

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). Matematikte birçok konu için olmakla birlikte özellikle kesirler konusunda sayı doğrusunun ayrı bir yeri vardır. Fennell & Karp (2017), kesir büyüklüğünü kavramsal olarak anlamak için sayı doğrusunun bir temsil aracı olarak kullanılmasının önemine dikkat çekerek sayı doğrusu aracılığı ile kesir büyüklüklerine dair şema geliştiren öğrencilerin kesirlerin ölçme anlamı hakkında daha doğru bir muhakeme stratejisi geliştirebildiğini belirtmiştir. 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. 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 yinelenmesini 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. Ne var ki kesirlerin ölçme anlamı ve dolayısıyla sayı doğrusu anlaşılması en zor ve en az kullanılanıdır (Patahuddin, Usman & Ramful, 2017; Tunç-Pekkan, 2015). Bu sebeple kesirlerde ölçme anlamını vurgulamada etkili bir araç olan sayı doğrusuna sıklıkla yer verilmesi gerekmektedir.

Kesirler ve nicel muhakemenin ilişkisi üzerinde düşünüldüğünde birim kesir kavramı öne çıkmaktadır. Şöyle ki, niceliği anlamak ve nicelik üzerinde akıl yürütmek bir çokluğun ölçülebilir bir özelliğini ve bu ölçme eylemini yapabilmek için bir birim üzerinde düşünmeyi gerektirir (Thompson, 1994). Birim kesir de kesirlerde bir ölçü birimi olarak kesirlerin özelliklerini ve kesir büyüklüklerini anlamak için en temel kavram olarak görülmektedir. Nitekim bir kesrin büyüklüğüne karar vermek için bu kesrin kaç birim kesirden oluştuğu üzerinde akıl yürütmek gerekir. Buradan hareketle birim kesir büyüklüğünü anlamak için sayı doğrusu kullanmak uygun bir seçenek kabul edilmiş ve bu araştırmaya konu olmuştur. Sonuçta bu araştırmanın amacı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin birim kesir konusundaki düşünme yollarının belirlenmesi ve bu düşünme yollarının kesirlerde ölçme bağlamında geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan öğretim deneyleri sonunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) 4. sınıf öğrencilerinin birim kesir büyüklüğü konusundaki düşünme yolları nelerdir?
- 2) Öğrencilerinin birim kesir büyüklüğü konusundaki düşünme yolları nasıl gelişir?

Yöntem

Bu çalışmada, tasarım araştırmalarının özel bir türü olan öğretim deneyi kullanılmıştır. Öğretim deneylerinin genel amacı, fikirlerin, araçların veya modellerin gelişimini incelemektir (Barab, 2005). Odak noktası öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretim ortamlarının ve etkinliklerinin gelişimi üzerinde durmak (Kelly & Lesh, 2000) ve çoğunlukla öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiğini araştırmaktır (Clements, Wilson, & Sarama, 2004). Cobb (2000), öğretim deneyi sürecini dört aşamaya ayırmıştır: 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. Araştırmada belirtilen varsayımsal öğrenmeler her bir öğretim bölümünde öğrencilerin geliştirmesini beklediğimiz düşünme yollarını ifade etmektedir. Uygulama sekiz haftada tamamlanmış ve iki farklı devlet okulunda yer alan iki farklı 4. sınıfta ve 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından tasarlanan öğretim bölümleri tüm sınıfa

uygulanmakla birlikte hedef grup olarak belirlenen öğrenciler arasından yalnızca Yavuz'un yanıtları detaylı olarak incelenmiş ve açıklanmıştır.

Araştırmada uygulanan etkinlikler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu noktada alanyazında yer alan benzer kaynaklardan ilham alınmış veya baştan tasarlanan etkinlikler kullanılmıştır. Araştırmada sayı doğrusu temsili baskın olarak kullanılmakla birlikte kesir çubukları ve dijital araçlar da kullanılmıştır. Sayı doğrusu modeli hem iki boyutlu olarak hem de dijital platformlardan yararlanarak kullanılmıştır. Öyle ki dijital araçlar kesir kavramını derinleştirmek ve parça-bütün ile ölçme anlayışını geliştirmek için kullanılabilir (Simon vd., 2018; Yeo & Webel, 2022).

Öğretim deneyi araştırmalarının en önemli aşamasını oluşturan ve öğrencinin akıl yürütme süreçlerinin gelişimi derinlemesine incelemeyi amaçlayan klinik görüşmeye ek olarak araştırmada gözlem formu, video kayıtları, etkinlik formları ve alan notları kullanılmıştır. 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 (Steffe & Thompson, 2000). Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için birçok veri toplama aracı kullanılmış, etik kurul izni alınmış, elde edilen veriler her bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve bulgular detaylı şekilde açıklanmıştır. Bu araştırma, birinci yazarın doktora tezinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Bulgular

Ön Değerlendirme

Araştırmada öğretim bölümleri uygulanmadan önce ilk olarak Yavuz'un var olan düşünme yolunu belirleyebilmek için $\frac{1}{10}$ birim kesrini sayı doğrusunda gösterme etkinliği uygulanmıştır. Yavuz'un bu etkinlikteki yanıtı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. $\frac{1}{10}$ birim kesrinin sayı doğrusunda gösterimi

Yavuz'un yanıtına bakıldığında, birim kesri 0-1 arasında konumlandırıldığı ancak bu kesri bir bütüne en yakın noktada gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla Yavuz'un bir $\frac{1}{10}$ kesrinin büyüklüğü hakkında tam olarak doğru bir düşünme yolu gelişmemiş olabilir. Bununla birlikte sayı doğrusu kullanımına dair hata yapmış olabilir. Buna karşın, sayı doğrusunu parçalara ayırmaya çalışması ve aralıkları sayması doğru bir düşünme yolunu işaret etmektedir. Ancak onun bu düşünme yolunun kavramsal bir zeminde ya da öğrenilmiş bir bilgi olarak kullanılmasını anlayabilmek için çeşitli öğretim bölümleri planlanmış ve etkinlikler uygulanmıştır.

Öğretim Bölümü 1

Kesir Çubukları Etkinliği

Bu öğretimde kesir çubukları ile kesirlerin hem uzunluk hem de ölçme anlamına dayanan görevler üzerinde çalışılmıştır. Somut ve dijital kesir çubukları ile dijital sayı doğrusu kullanarak (didax.com) bütün ve eş parça kavramları ile birim kesir büyüklüğü vurgulanmıştır. Bu etkinlikte aynı zamanda

kesir büyüklüğünün anlaşılmasında “karşılıklı ilişki (reciprocal relationship) kavramının da anlaşılması öngörülmüştür. Bu kavram bir bütün ve bu bütünün parçaları arasındaki ters ilişki üzerinde düşünmeyi gerektirir. Diğer bir deyişle, bir bütün ne kadar büyük parçalardan oluşursa her bir parçanın büyüklüğü o kadar küçük olur (Hackenberg vd., 2016; Steffe, 2002). Bununla birlikte bu etkinlikte öğrencilerin farklı birim kesirleri birbirleriyle ilişkilendirebilmeleri için çeşitli sorular yöneltilmiştir. Örneğin $\frac{1}{4}$ birim kesrinin büyüklüğü hakkında konuştuktan sonra “*Bu kesrin yarısını hangi birim kesir ile ifade ederiz?*” Böyle bir durumda, “*Bir bütün oluşturmak için kaç tane $\frac{1}{8}$ kesri kullanırız?*” gibi sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda, bu görevde amaçlanan varsayımsal öğrenmeler birim kesir büyüklüğünü anlama, kesir çubuklarının uzunluklarını ilişkilendirme ve birim kesirleri yineleyerek basit kesir oluşturmadır. Bu süreçte öğrencilerden eş parçaları birleştirme, ayırma ve yineleme şemalarını kullanmaları desteklenmiştir (Steffe & Olive, 2010).



Şekil 2. Somut kesir çubuklarıyla çalışma etkinliğinden örnek

Ön değerlendirmede birim kesir büyüklüğü hakkında düşünmeyi gerektiren sorulara verilen yanıtlardan sonra öğrencilerin birim kesir konusunda hatalı düşünme yollarına sahip olduğu ortaya çıkmıştı. Öğrencilerin bu düşünme yolunu değiştirmek için kesir çubukları ile sayı doğrusunu bir arada kullanmayı gerektiren bir görev tasarlanarak uygulanmıştır. Böylece öğrenciler dijital kesir çubukları ve sayı doğrusu modeliyle birim kesirlerin bir bütünden küçük olduğunu fark edebildiler.

Bu öğretim bölümünde öğrencilerden nicelikleri ilişkilendirme amacıyla somut kesir çubuklarını kullanarak birim kesirleri birbiriyle ilişkilendirmeleri ve kesirlerin büyüklükleri hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Bu noktada öğrencilere “*Kaç tane $\frac{1}{10}$ uzunlukları yan yana getirirsem 1 bütüne ulaşırım? Bütün birim kesirler bir bütünden küçük müdür? Bir bütünden büyük birim kesirler var mıdır? Dört tane $\frac{1}{8}$ uzunluğunu bir araya getirirsem hangi kesri elde ederim? $\frac{4}{5}$ basit kesri kaç birim kesirden oluşur?*” gibi sorular soruldu ve uzunluk niteliği vurgulandı. Öğrencilerin hem dijital hem somut kesir çubukları kullanarak birim kesir büyüklükleri hakkında tartıştıkları ve bu tartışmalar sayesinde kesir büyüklüklerini ilişkilendirerek nicelleştirme yapabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler başlangıçta deneme-yanılma yöntemiyle kesir çubuklarının görüntüsüne bakarak karar vermeye çalıştılar ancak grup çalışmasının desteğiyle daha etkili stratejiler kullanmaya başladılar. Öğrenciler grup olarak çalışarak birim kesirleri birleştirme ve ayırma yapabilmişler ve birim kavramını somut/dijital araçlar kullanarak anlamlandırmaya çalışmışlardır. Sonuçta öğrencilerin birimlere ayırma noktasında oldukça iyi performans sergiledikleri gözlemlenmiştir.

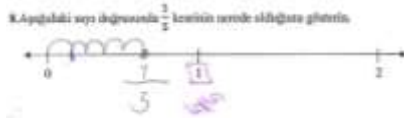
Yavuz’un, etkinlik sırasındaki eylemlerine ve araştırmacı gözlemlerine göre çoğunlukla toplamsal düşünmeye dayalı nicelleştirme yaptığı fark edilmiştir. Öyle ki, Şekil 2’de $\frac{1}{10}$ uzunluklarını bir araya getirerek bir bütün oluşturmaya çalışmış ancak farklı birim kesirleri (turuncu kesir çubuğu) kullanarak bütüne ulaşmaya çalışmış yani farklı birimlerden oluşan bütün oluşturmuştur. Bu durum, toplamsal düşünmeye dayalı bir düşünme yolunu işaret etmekte olup bu etkinlik için gelişmiş bir

nicelleştirme olarak kabul edilmemiştir. Aynı zamanda, birim kesirleri birbiriyle ilişkilendirirken kesir çubukları önünde olmadan birim kesir uzunlukları hakkında karar verememiştir. Bu durum, Yavuz'un birim kesirlerin büyüklüklerini anlamada doğru bir kavramsal anlayışı henüz geliştirmediğini gösterebilir. Bu süreçte değeri daha küçük veya daha büyük birim kesirleri bir araya getirdiğinde uzunlukların da değiştiğini fark etmiştir.

Öğretim Bölümü 2

Birim Kesri Sayı Doğrusunda Gösterme Etkinliği

Yavuz'un ön değerlendirme etkinliğindeki ve Öğretim Bölümü 1'de açıklanan düşünme yolu incelendiğinde birim kesir büyüklüğü konusunda ve sayı doğrusunda birim kesrin yerini belirlemede gelişmiş bir düşünme yoluna sahip olmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu öğretim bölümünde de birim kesri sayı doğrusunda gösterme etkinliği uygulanmış ve böylece önceki öğretim bölümlerinde ortaya çıkan düşünme yollarının ne derece değiştiği incelenmiştir. Bu görevde amaçlanan varsayımsal öğrenme, $\frac{1}{5}$ birim kesrinin büyüklüğünü anlamak ve sayı doğrusunda göstermektir. Yavuz'un bu soruya yanıtı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. $\frac{1}{5}$ birim kesrinin sayı doğrusunda gösterimi

Yavuz'un ön değerlendirmede yer alan benzer soruya verdiği yanıtı (Şekil 1) ile yukarıda gösterilen çözümü karşılaştırıldığında mevcut düşünme yolunda büyük bir gelişim göstermediği görülmektedir.

Yavuz, daha önce de yaptığı gibi sayı doğrusunu birimlere ayırabilmiş ancak $\frac{1}{5}$ kesrinin büyüklüğü hakkında doğru bir düşünme yolu geliştirmemiş ve doğru bir şekilde birimlere ayıramadığından birim kesri bir bütüne en yakın noktada göstermiştir. Bu sonuç, Yavuz'un dayanak noktalarını referans almadan kesri konumlandırması sebebiyle sınırlı bir nicelleştirmeye sahip olduğunu ve sayı doğrusu kullanımında da hatalı bir düşünme yoluna sahip olduğunu gösterebilir. Araştırmacının Yavuz ile yürüttüğü klinik görüşme süreci şöyledir:

Araştırmacı: $\frac{1}{5}$ kesrini zihninde nasıl canlandırıyorsun?

Yavuz: Beş tane parçadan 1 tane parçayı aldığımı düşünürüm.

Araştırmacı: Peki $\frac{3}{5}$ ne kadar büyük bir kesir?

Yavuz: O zaman 3 tane parçasını boyamak gerekir.

Araştırmacı: Sayı doğrusunda parçaları boyamıyoruz ki. Nasıl yanıtladın soruyu?

Yavuz: Sayı doğrusunda sıfırdan başlayarak adım adım ilerledim 5 tane saydım.

Araştırmacı: Kaçınıcı saymada $\frac{1}{5}$ 'e ulaştın?

Yavuz: Beşincide öğretmenim.

Araştırmacı: $\frac{1}{5}$ kesri mi daha büyük bir kesirdir $\frac{3}{5}$ kesri mi? Neden?

Bu soruyu sormaktaki amaç Yavuz'un $\frac{1}{5}$ kesrinin öncesi ve sonrasında kesirleri düşünmesini sağlamak ve böylece 1 bütüne yakın olan bu kesrin $\frac{1}{5}$ olamayacağını fark etmesidir. Ayrıca, Yavuz'un yanıtlayabileceği kolay bir soruydu çünkü aynı paydaya sahip iki kesrin büyüklüklerini karşılaştırmak için payların büyüklüklerini karşılaştırmak yeterli olup kesirlerin büyüklüklerini bir bütün olarak düşünmek gerekli değildir. Bu durum öğrencileri kesir büyüklükleri hakkında fazla derin düşünmemeye itiyor olsa da (Obersteiner & Tumpek, 2016) öğrencilerin alışık olduğu ve sıklıkla kullandığı doğal sayı şemasına uygun yanıt vermelerini gerektirir (Siegler & Pyke, 2013).

Yavuz: $\frac{3}{5}$ öğretmenim. Daha çok parça boyarız o zaman.

Araştırmacı: Hangi kesir 0'a yakındır o halde?

Yavuz: Tabiki küçük olan kesir, yani $\frac{1}{5}$.

Araştırmacı: Küçük olan kesri sayı doğrusunda neden 1'e yakın noktada gösterdin?

Yavuz: Galiba yanlış yere yazdım. Şuralarda bir yerlerde olmalı. (Konumlandığı noktanın solundaki çizgileri gösterdi ancak tam olarak bir yer belirtmedi.)

Araştırmacı: $\frac{1}{5}$ 'i tam olarak nerede gösterdiğini anlayamadım.

Yavuz: Şurada bence öğretmenim ($\frac{1}{5}$ 'i konumlandığı noktanın bir öncesini gösterdi)

Bu yanıtta göre Yavuz $\frac{1}{5}$ kesrinin 1'e değil 0'a daha yakın olması gerektiğini fark etmeye başlamıştı. Ancak birim kesrin diğer basit kesirler arasında en küçük kesir olduğunu ve dolayısıyla sıfır noktasına en yakın olduğunu hala fark etmemişti. Dolayısıyla Yavuz'un dayanak noktalarını yorumlaması ve eş parçalama yaparak birim kesri doğru bir noktada konumlandırması desteklenmiştir:

Araştırmacı: Sayı doğrusunda $\frac{5}{5}$ kesrinin yerini gösterir misin?

Yavuz: 1'e eşit öğretmenim. ($\frac{5}{5}$ kesrini sayı doğrusunda göstererek)

Araştırmacı: $\frac{4}{5}$ kesri nerde olurdu peki?

Yavuz: Şurada öğretmenim. 1'den bir önce $\frac{4}{5}$ olmalı. (Bir süre sessizce düşündü). Sanırım ben yanlış yapmışım.

Araştırmacı: Nerede yanlış yaptığını düşünüyorsun?

Yavuz: Birim kesir bence şurdadır (0'a yakın bir noktayı gösterdi.)

Yavuz, bu yanıtta göre birim kesir büyüklükleri hakkında düşünürken biraz müdahale ile dayanak noktalarını referans aldığı göstermişti. Yavuz'un ihtiyacı olan şey açık uçlu, yönlendirici sorular ve öğrenme desteğiydi. Bunun sonucunda da Yavuz düşünme yolunu değiştirmiştir. Kesir çubukları kullanılan derste birim kesirleri karşılaştırma etkinliklerinde Yavuz doğru yanıtlar verebilmiş ve kesir büyüklükleri üzerinde doğru muhakeme edebilmişti. Ancak somut araçlar ile yürütülen

etkinliklerdeki performansı ile sayı doğrusundaki performansı arasında oldukça büyük fark olduğu görülmektedir. Sayı doğrusu etkinliklerinde daha kolay ve daha sık hata yapmakta; nicelleştirme yapmadan ve kesir büyüklükleri üzerinde düşünmeden yanıtlamaktadır. Yavuz ile ilgili elde edilen diğer bir bilgi ise, ölçüm kavramına dair diğer öğrencilerde olduğu gibi Yavuz'un da daha fazla müdahaleye ihtiyacı olduğuydu. Yavuz'un başlangıçta verdiği yanıtta göre, ölçme anlamını vurguladığımız etkinliklerde de parça-bütün anlamına dayanan bir düşünme yolunu sürdürmekteydi. Daha sonrasında birim kesir büyüklüğü üzerinde düşünerek sayı doğrusunu birimlere ayarabilmekteydi. Ancak bunu yaparken sayı doğrusunda aradaki mesafeleri tamamen göz ardı ediyor, bunun o kadar da önemli bir şey olmadığına inanıyordu. Öğrencilerin bu konudaki düşünme yollarını değiştirmek için sayı doğrusunda aradaki uzunlukların eş olduğu sıklıkla vurgulanmıştır.

Öğretim Bölümü 3

Birim ve Basit Kesirleri Sayı Doğrusunda Gösterme Etkinliği

Bu öğretim bölümünde bir bütünden büyük kesirler dahil ederek Splashlearn web sitesindeki oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Daha önceki etkinliklerdeki gözlemlere dayanarak öğrencilerin dijital araçlarla çalışmaya istekli oldukları bilindiğinden bu derste de teknolojik araç kullanılmıştır. Yavuz'un önceki yanıtları incelendiğinde birim kesir büyüklüğüne dair doğru düşünme yolları geliştirebildiği ve nicel muhakeme yapabildiği görülmüştü. Bu öğretim bölümünde ise birim kesirleri yineleyerek daha büyük bir kesre ulaşmayı gerektiren etkinlik uygulanmıştır. Bu görevde amaçlanan varsayımsal öğrenme sayı doğrusu üzerinde birim kesir ve basit kesirlerin yerlerini belirlemektir. Etkinlikte, bir kesrin sayı doğrusundaki yerinin belirtilmesi gerekmektedir. Böylece kesirlerin ölçme ve uzunluk anlamına dayanarak öğrenciler birden fazla kesrin yerini tahmin edip kesirlerin büyüklüğü hakkında daha doğru karşılaştırmalar yapabilmektedir. Kullanılan website İngilizce olduğundan ilk etkinlik araştırmacı tarafından yapılmış ve öğrencilere de soruda ne yazdığı Türkçe olarak belirtilmiştir. Dersin devamında ise aynı etkinlik bireysel olarak kağıt üzerinde uygulanmıştır.



Şekil 4. Dijital sayı doğrusu kullanım etkinliğinden örnek

Sayı doğrusunda tahmin etme etkinlikleri öğrencilerin kesir büyüklüğüne dair doğru düşünme yolları oluşturmasını desteklemektedir (Hamdan & Gunderson, 2017). Bu sebeple öğrenciler etkinlikleri yanıtlamadan önce belirtilen kesrin hangi doğal sayıya yakın olduğuna dair de tahminde bulunmuşlardır. Böylece öğrencilerin kesir büyüklüğü üzerinde düşünmesine de olanak sağlanmıştır. Dijital araç etkinliğinin bir çıktısı olarak öğrencilerin motivasyonunun arttığı gözlemlenmiştir. Dijital sayı doğrusu etkinliği sırasında Yavuz'a "Bu kesirden önce hangi kesir gelir? Bu kesirden büyük bir kesir söyleyip bu sayı doğrusunda gösterir misin?" gibi yönlendirici sorular sorulmuştur. Bu sayede Yavuz, başlangıçta 0'dan itibaren sayarak ilerleyip kesrin değerini bulmaya çalışırken önceki veya sonraki kesirler hakkında konuşarak bu hatasını anlamış ve 0'ı saymamak gerektiğini fark etmişti.

Ancak bu fark ediş, tam olarak kavramsal bir zeminde değildi. Yavuz burada ezbere bir yolla sadece sayılara odaklanmış ve hata yaptığını gördükten sonra bu düşünme yolunu değiştirmiştir. Sıfırın bulunduğu noktanın zaten bir sayı (0) gösterdiğini bilmesi ve dolayısıyla aynı noktayı başka bir kesir ile ifade edemeyeceğine dair net bir görüşü yoktu. Buna karşın, Yavuz'un bu yanıtı vermiş olması önceki derslerde ortaya çıkan düşünme yolundan farklı olarak daha olumlu bir yanıt olarak kabul edilmiştir. Yavuz söz konusu kesrin sayı doğrusundaki yerini belirtmeden önce "Bu kesir sıfıra mı yoksa 1'e mi daha yakındır? Neden?" gibi sorular sorulmuştur. Bunun sonucunda kesir büyüklüğü ve kesrin sayı doğrusunda gösterimine dair gelişme kaydettiği gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada uygulanan öğretim bölümleri sonucunda Yavuz'un farklı düşünme yolları kullandığı görülmüştür. Öncelikle birim kesir kavramını öğrenciler 3.sınıfta öğrendikleri için zaten araştırma süreci başlamadan önce bu konuda belli bir zihinsel imgeleri mevcuttu. Buna göre Yavuz, sayı doğrusunda birim kesrin yerini gösterirken birim kesir büyüklüğü hakkında doğru bir düşünme yoluna sahip değildi, sayı doğrusunda bütünü veya başlangıç noktasını referans alarak kesri konumlandıramamış ve sayı doğrusu kullanımında belli hatalar mevcuttu. Bunun sonucunda Yavuz'un bu düşünme yollarını geliştirebilmek amacıyla çeşitli öğretim deneyleri planlanmıştır.

Araştırmada, öğrencinin farklı etkinliklerde farklı düşünme yolları kullandığı görülmüştür. İlk olarak Yavuz'un, birinci öğretim bölümündeki eylemlerine ve araştırmacı gözlemlerine göre çoğunlukla toplamsal düşünmeye dayalı nicelleştirme yaptığı fark edilmiştir. Öyle ki, Şekil 2'de $\frac{1}{10}$ birim kesir uzunluklarını bir araya getirerek bir bütün oluşturmaya çalışmış ancak farklı birim kesirleri (turuncu kesir çubuğu) kullanarak bütüne ulaşmaya çalışmış yani farklı birimlerden oluşan bütün oluşturmuştur. Bu durum öğrencinin birim kesrin bir ölçü birimi olduğunu anlamadığını, nicelikler arası ilişki kurmadığını, genel olarak ise kesrin parça-bütün şemasını kullanmaya meyilli olduğunu göstermektedir. Bunu, Yavuz ile yapılan klinik görüşmelerde de gözlemlenmiştir. Kesrin ölçme anlamının söz konusu olduğu ve sayı doğrusu üzerinde çalışılan etkinliklerde bile öğrenci parçalar ve bütünler hakkında konuşmaktaydı. Bu durum, kesrin parça-bütün bağlamında öğrenilmesinin öğrenciler için daha kolay benimsendiğini ve öğrencilerin aynı bağlamı sürekli kullanma isteği içinde olduğunu göstermektedir (Hansen vd., 2015; Jordan vd., 2016; Siegler & Pyke, 2013).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, Yavuz'un ve öğrencilerin sıklıkla kullandığı düşünme yolu, kesirleri doğal sayılar kümesine ait sayılar olarak varsaymaya dayanmaktadır. Yavuz, sayı doğrusundaki her bir çizgiye bir kesir karşılık geldiğinin farkında ancak sayı doğrusunda kesirlerin yerini saptarken sıfırı veya 1 sayısını sayıp saymama konusunda kararsızdı. Bununla birlikte, kesrin payı ve paydasının iki ayrı sayı olduğunu; birim kesirlerde ise daha çok paydadaki sayının büyüklüğüne dayanarak yanıt verdiği görülmüştür. Çeşitli araştırmalara göre öğrenciler kesirleri tek bir sayı olarak değil, iki farklı doğal sayı olarak görmeye meyillidirler (Ni & Zhou, 2005; Siegler & Pyke, 2013; Yeo & Webel 2022). Yavuz'un düşünme yolunun sebebi yalnızca sıfırı dahil ederek sayması değil; sayı doğrusunda aralıkları saymamasıdır. Bu yanıtına göre, yaptığı hatanın sebebinin doğal sayı zemininde bir düşünme yoluyla yorumladığı görülmektedir. Bu bulguya benzer olarak Bright vd., (1988) iki bütün arasına kesirleri konumlandırma görevinde öğrencilerin 0'ı veya 1'i dahil edip etmeme kararsızlığı ile birlikte sayı doğrusundaki çizgileri sayma eğiliminde olduklarını; Saxe vd (2007) 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin sayı doğrusu üzerindeki aralıkları saymak yerine çentikleri saymaya meyilli olduklarını belirtmişlerdir. Izsák, Tillema & Tunç-Pekkan (2008) da araştırma sonucunda bu durumu doğrulamış ve ortaokul öğrencilerinde de benzer yanıtlar gözlemlenmişlerdir. Bununla birlikte, sayı doğrusunun doğasından gelen zorluklar sebebiyle de öğrencilerin bu aracı kullanırken zorlandığı söylenebilir. Nitekim araştırmalar, öğrencilerin sayı doğrusu kullanırken

büyük zorluk yaşadıklarını kanıtlamıştır (Siegler & Pyke, 2013; Patahuddin, Usman & Ramful, 2017; Tunç-Pekkan, 2015; Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2018).

Yavuz'un sayı doğrusu etkinliklerinde sıklıkla hata yapması, onun kesir büyüklüğüne dayanmayan bir düşünme yolu kullanması ile ilişkilendirilmiştir. Kesir büyüklüğüne dair muhakeme etmediği için kesrin sayı doğrusunda hangi referans değerlere yakın olacağını da düşünmemiştir. Bu bulguya benzer olarak Obersteiner ve Tumpek, (2016) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kesirleri sayı doğrusu üzerinde gösterirken büyüklüklerini anlamakta oldukça zorlandıklarını belirtmiştir. Rodrigues, Jordan ve Hansen (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise öğrencilerin doğal sayı stratejisine güvenerek birim kesri paydanın büyüklüğüne göre 0-1 arasına ya da 1'den sonraki noktalara yerleştirdikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bir sonuç, Yavuz'un kesir büyüklüğü konusundaki düşünme yollarının etkinlikler, araştırmacının müdahalesi ve sınıf içi tartışma yöntemleriyle olumlu gelişme göstermesidir. Bu durum, diğer araştırmalarda da kanıtlanmış ve sınıf içi söylemlerin ve tartışmaların öğrencilerin düşüncelerini olumlu anlamda değiştirdiği belirlenmiştir (Lee vd., 2003; Lee, 2013; Robinson, 2017; Thompson, 1993). Yavuz'un düşünme yolu araştırmacının uygun ve yönlendirici soruları yardımıyla değişmiştir. Araştırmacılar da böylesi bir desteğin muhakeme etmeyi ve nicel muhakemeyi geliştirdiğini çeşitli araştırmalarda ortaya koymuşlardır (Kruse & Drews, 2013; Mayes, vd., 2014). İlerleyen öğretim bölümlerinde Yavuz'a birim kesrin sayı doğrusu üzerindeki yerinin tahmini ve bundan önce kesrin büyüklüğü hakkında sorular yöneltilmiştir. Böylece birim kesirlerin büyüklüğünü anlaması ve nicel muhakemesini geliştirmesi hedeflenmiştir (Ellis, 2011; Kruse & Drews, 2013;). Benzer olarak Gunderson, Hamdan, Hildebrand ve Bartek (2019), çocukların sayı doğrusu üzerinde kesirleri tahmin etme becerilerini incelemiş ve sayı doğrusu üzerinde kesir belirlemenin kesir büyüklüğü anlayışını destekleyebileceğini ortaya koymuştur.

Son olarak araştırmada dijital araçların ve somut materyal kullanımının olumlu etkisi deneyimlenmiştir. Hem kesir çubukları kullanmada hem de dijital sayı doğrusu etkinliklerinde Yavuz'un motivasyonunun arttığı, etkinliklerde daha istekli olduğu ve dinamik bir araç olarak sayı doğrusu kullanımında başarı kaydettiği, birim kesir büyüklükleri üzerinde daha fazla düşündüğü ve buna dayanarak sayı doğrusunda dayanak noktalarını dikkate aldığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara uygun olarak benzer araştırmalar teknolojiyen yararlanarak öğretilen matematik konularında öğrencilerin söz konusu konu ve kavrama dair bilişsel ve duyuşsal bilgilerini ve nicel muhakemelerini geliştirdiğini göstermiştir (Hwang & Hu, 2013; McMullen, Kainulainen & Lehtinen, 2019; Riconscente, 2013; Suh & Heo, 2005).

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak hem araştırmacılara hem de eğitimcilere bazı öneriler verilmek istenmiştir. Öncelikle bu araştırmada öğrencilerin daha az kullandığı ve anlamakta güçlük çektiği bağlam olarak kesirlerin ölçme bağlamı ele alınmıştır. Bunun dışında kesirlerin oran, işlemci ve uzunluk anlamları da kendi özelinde ele alınarak öğretim deneyi veya deneysel araştırma kapsamında incelenebilir. Literatürde ve ders kitaplarında çoğunlukla kullanılan parça-bütün anlayışına bir alternatif olarak kesir büyüklükleri üzerinde düşündürmeyi gerektiren tasarımların geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Bu araştırma, birinci yazarın doktora tezinin yalnızca bir kısmından oluşmaktadır ve bir öğrencinin düşünme yolları detaylı analiz edilmiştir. Bu alanda çalışan araştırmacılara daha fazla öğrenci ile veya daha uzun vadede boylamsal bir araştırma olarak benzer çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.

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.
- Ellis, A. B. (2011). Generalizing-promoting actions: How classroom collaborations can support students' mathematical generalizations. *Journal For Research in Mathematics Education*, 42(4), 308-345.
- Clements, D. H., Wilson, D. C., & Sarama, J. (2004). Young children's composition of geometric figures: A learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6 (2), 163–184. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0602_5
- Cobb, P. (2000). The importance of a situated view of learning to the design of research and instruction. *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*, 45-82.
- Fennell, F., & Karp, K. (2017). Fraction sense: Foundational understandings. *Journal of Learning Disabilities*, 50(6), 648-650. <https://doi.org/10.1177/0022219416662030>
- Gunderson, E. A., Hamdan, N., Hildebrand, L., & Bartek, V. (2019). Number line unidimensionality is a critical feature for promoting fraction magnitude concepts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 187, 104657. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.06.010>
- Hackenberg, A. J., Wright, R. J., & Norton, A. (2016). *Developing fractions knowledge*. SAGE Publications.
- 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.
- Hansen, N., Jordan, N. C., Fernandez, E., Siegler, R. S., Fuchs, L., Gersten, R., & Micklos, D. (2015). General and math-specific predictors of sixth-graders' knowledge of fractions. *Cognitive Development*, 35, 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.02.001>
- 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>
- Hwang, W. Y., & Hu, S. S. (2013). Analysis of peer learning behaviors using multiple representations in virtual reality and their impacts on geometry problem solving. *Computers & Education*, 62, 308-319.
- Jordan, N. C., Rodrigues, J., Hansen, N., & Resnick, I. (2017). Fraction development in children: Importance of building numerical magnitude understanding. In *Acquisition of complex arithmetic skills and higher-order mathematics concepts* (pp. 125-140). Academic Press.
- Kelly, A., & Lesh, R. (2000). *Handbook of research design in mathematics & science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kieren, T.E.: 1980, 'The rational number construct: Its elements and mechanisms', in T.E. Kieren (ed.), *Recent research on number learning*, ERIC/SMEAC, Columbus, OH, pp. 32–55.
- Kruse, G. & Drews, D. (2013). Using performance tasks to improve quantitative reasoning in an introductory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (2), 19. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2013.070219>
- McCoy, A. Barnett, J. & Stine, T. (2016). Paper Plate Fractions: The Counting Connection. *Teaching Children Mathematics*, 23(4), 244-251.
- 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.
- 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.

- Riconscente, M. M. (2013). Results from a controlled study of the iPad fractions game Motion Math. *Games and Culture*, 8(4), 186-214.
- 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., Fazio, L. K., Bailey, D. H., & Zhou, X. (2013). Fractions: The new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Science*, 17(1), 13-19. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.11.004>
- Siegler, R. S., & Pyke, A. A. (2013). Developmental and individual differences in understanding of fractions. *Developmental Psychology*, 49, 1994–2004.
- Steffe, L. P. (2002). A new hypothesis concerning children's fractional knowledge. *Journal of Mathematical Behavior*, 10(2), 1–41
- Steffe, L. P., & Olive, J. (2010). *Children's fractional knowledge*. Springer Science & Business Media.
- Thompson, P. W. (1994). The development of the concept of speed and its relationship to concepts of rate. In G. Harel & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 181–234). NY: SUNY Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-057109-6.50014-8>
- 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.
- Yeo, S. & Webel, C. (2022). Elementary students' fraction reasoning: a measurement approach to fractions in a dynamic environment. *Mathematical Thinking and Learning*. <https://doi.org/10.1080/10986065.2022.2025639>
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay Williams, J. M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (7. baskıdan çeviri) (S. Durmuş Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wong, I. C., & Evans, B. L. (2008). Optimal downlink OFDMA resource allocation with linear complexity to maximize ergodic rates. *IEEE Transactions on Wireless Communications*, 7(3), 962-971.

An Insight to Competencies: Examining Turkish EFL Teachers' Technological Proficiency

Muhammet Batuhan AKAT¹

Dilek BÜYÜKAHISKA²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Abstract

Technology has been pervasive in our lives for a long time. Nowadays, technology is more used in education which enhances the quality of the learning process. In the century we are living in, contemporary classrooms greatly differ from previous centuries' classrooms. The contemporary 21st-century classrooms are equipped with technological infrastructure, such as smart boards, computers, and Wireless Internet connection. Thus, to equip learners with the needs of the 21st-century, teachers of English must be proficient in using and incorporating technology effectively into their classrooms. This study was conducted to analyze Turkish EFL teachers' technology proficiency and their competency in using technology for pedagogical aims. In addition, it was aimed to examine whether the variables, such as age and teaching experience, have any effect on Turkish EFL teachers' technology proficiencies. A total of 53 Turkish EFL teachers teaching different levels, K-12, university, and language institutes, voluntarily participated in the study. To this end, Technology Proficiency Self-Assessment 21st Century Learning (TPSA C21) was adopted which was developed by Ropp (1999) and later edited by Christensen & Knezek (2017). To see the correlation between teachers' age, teaching experience, and their technology proficiency, Spearman's Correlation analysis was used. The quantitative analysis revealed that although Turkish EFL teachers see themselves as competent in using technology, they have limited knowledge of using technology for pedagogical purposes. The correlation analysis showed there was no meaningful relationship between age, teaching experience, and teachers' technological competency. To conclude, this study has eminent implications for teacher trainers and MoNE. There is a need for training for language teachers on using technology for educational purposes and pedagogical aims to develop the quality of the teaching of English.

Keywords: Technology Proficiency, TPACK, Turkish EFL Teachers, TPSA C21

Özet

Teknoloji uzun yıllardır hayatımızda önemli bir yere sahip olmuştur. Son zamanlarda, teknoloji eğitim alanında daha çok kullanılmaya başlanmıştır ve bu durum öğrenme sürecinin kalitesini 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

¹ Sorumlu Yazar. İngilizce Öğretmeni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, akatsbatuhan4040@gmail.com, ORCID: 0009-0005-5768-7098

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi dbuyukahiska@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5074-7805

olmalıdırlar. Bu çalışma, Türk İngilizce öğretmenlerinin teknolojik yeterliliklerini ve teknolojiyi eğitsel amaçlar için ne derece kullandıklarını incelemek için yapılmıştır. Ayrıca, yaş ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlerin İngilizce öğretmenlerinin teknolojik yeterlilikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. K12 (ilkokul, ortaokul, lise), üniversite ve dil okullarında olmak üzere farklı seviyelerde ders veren toplam 53 İngilizce öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Bu doğrultuda, Ropp (1999) tarafından geliştirilen ve daha sonra Christensen & Knezek (2017) tarafından düzenlenen Teknoloji Yeterliliği Öz Değerlendirme 21. Yüzyıl Öğrenimi (TPSA C21) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşı, öğretmenlik deneyimi ve teknoloji yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi görmek için Spearman'ın Korelasyon analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin sonuçları İngilizce öğretmenlerinin kendilerini teknoloji kullanımında yeterli gördüklerini ancak eğitsel amaçlar için teknoloji kullanımında bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Korelasyon analizinin sonuçları cinsiyet ve öğretmenlik deneyim yılının öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmanın sonuçlarının öğretmen yetiştiren eğitmenler ve Milli Eğitim Bakanlığı için önemli çıkarımları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çıkarımlar doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretim sürecinin kalitesini artırmak için teknolojinin eğitsel alanda kullanımı konusunda eğitime ihtiyaçları vardır.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik yeterlilik, TPACK, Türk İngilizce Öğretmenleri, TPSA C21

Introduction

With the quick developments in technology around the world, Information and Communication Technologies (ICT) has started to play an important role in 21st-century classrooms. The term ICT encompasses various forms, such as the Internet, wireless Internet, cell phones, or other communication tools. These multiple forms of ICT make 21st-century classrooms completely different from previous centuries' classrooms. Thus, by adopting technological tools in classrooms, the efficiency of teaching and learning processes can be increased. Inan and Lowther (2010) stated that ICT use in classrooms refers to using technology and technological devices as learning tools, such as desktop computers, software, audio tapes, and the Internet. Considering the requirements of the 21st-century learning environment, where learners are quite familiar with and competent at using technology, technology also appeals to learners in classrooms. As well as providing an enhanced learning atmosphere, ICT and technology use in classrooms might be helpful for learners especially in language classrooms. In language classrooms, ICT technologies provide considerable benefits, such as instant feedback, increased motivation, and most importantly access to authentic materials. Thus, adopting the right tools and the right time might increase the efficacy of the lesson. By integrating technology into language classrooms, teachers can enhance teaching and learning activities that support student-centered learning rather than teacher-centered learning. Thanks to ICT technologies, learning has become time-independent and place-independent. Hence, at any time and anywhere, learning is supported and facilitated. As traditional approaches to teaching English have changed in the last 20 years, accordingly the roles of both teachers and learners have also been transformed. As a result of this shift, teachers in the 21st-century are seen as the facilitator of learning and guide of learners. Thus, teachers are required to be the incorporators of technology into classrooms to facilitate the learning process and must be competent enough to take advantage of technology in language classrooms. Considering all these benefits, it may be said that the future of education is heavily dependent on the developments in technology and tech-savvy teachers.

In the century we are living in, technology has a substantial effect on education and the integration of it is considered as an effective means of enhancing the quality of educational practices. United Nations Conference on Trade and Development (2020) expressed that the striking developments in technology had an impact on the field of education and the teaching of English in particular. With the constantly developing technologies, today's classrooms are now equipped with smart boards, wireless internet connection, and sound systems to improve the quality of the instruction in teaching English language. Thus, to be able to maintain a strong educational position worldwide, the use of technologies in language classrooms can be seen as a strong need. By incorporating technology and ICT tools into language classrooms, online quizzes and tests can be used which allow for instant feedback and assessment for teachers and students. In addition, the use of social media platforms may enhance cultural exchange among peers. This notion was also supported by Eady and Locker (2013). They stated that technology provides abundant educational features that enable learners to experience new learning atmospheres that are not available in traditional classroom settings. Additionally, by using blogging, writing platforms and collaborative writing tools, such as Google Docs, group projects, and peer writing/editing, collaboration among learners may be enhanced. Another benefit of integrating technology into classrooms is the materials provided. With the changing paradigms and learners' changing needs in language learning, the use of the materials used in language classrooms changed as well. For instance, learners may access dynamic and real world learning environments via Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR). As stated by Larsen-Freeman and Anderson (2011), when technology is actively used in language classrooms, learners and teachers of English can find abundant authentic materials that are seen as valuable in enhancing the communicative competence of learners.

Taking into account the advantages of incorporating technology into classrooms, it is obvious that teachers, playing a leading role in education, are at the center of incorporating technology into educational settings. In the same vein, they must be qualified enough to consolidate the teaching-learning process with ICT tools. Moreover, technology use mainly depends on the teacher. This indicates that unless teachers effectively use technology to support learning, ICT devices will only stay as computers and phones. In accordance with the previous statements, Albion (1999) stated that basic computer competency is a necessary 'stepping stone' for teachers to benefit technology use in classrooms. Thus, one of the prerequisites for teachers to employ technology in classrooms might be their awareness of technology use in classrooms. Previous research stated that teachers are more inclined to employ the technology when they know exactly how this will enhance the instruction and students' learning. Basargekar and Singhavi (2017) further elaborated that teachers' perceived technology proficiency and their beliefs are the key factors in the success of integrating ICT tools into the classroom. Past studies have shown that teachers' intrinsic beliefs influence how teachers use technology (Ertmer, 1999). Concisely, it can be stated that teachers who are supportive of using technology for educational aims are more likely to embrace technology use in their classrooms. Therefore, a 21st-century teacher needs to be skilled at using technology in the classroom and must be proficient in utilizing technology by responding to students' needs.

In Turkey, technology at schools has been an important issue for the Ministry of National Education. To enrich the teaching-learning process, MoNE provided schools with smartboards, computers and Wireless Internet connection as part of the FATİH project, known as Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (Ardıç & Çiftçi, 2019). Besides institutional investments at schools, a website Education and Information Network (EBA) was set. EBA, which provides free electronic resources for teachers and students including videos, e-books of coursebooks and audios, is available for all K12 educators and students. With all these expenditures in consideration, it is obvious that technology and education is intertwined in Turkish classrooms. To take advantage of these investments, teachers must be competent and have a positive attitude towards using technology.

Literature Review

A substantial body of literature has been published on language teachers' technology proficiency, however, there were a few studies that examined the effects of the variables such as gender, years of teaching experience. Furthermore, there was not enough research about Turkish EFL teachers' technology proficiencies in the field of promoting the teaching of English through technological tools.

In his study Canbay (2020) investigated the opinions of EFL teachers concerning the use of technology in their classrooms. The study was conducted in a foundation secondary school in Türkiye, with 9 EFL teachers who both graduated from ELT and ELL departments with varied years of experience. Data collected through a TPACK questionnaire and with written interviews showed that the teachers often resort to technology in their classrooms in several forms and stated that technology affects language learning notably. However, the teachers acknowledged a need for in-service training to keep themselves up to date. To conclude, teachers' opinions on the use of technology integration was deemed to be positive in this study.

In their comprehensive investigation, Uzun and Erdin (2022) investigated Turkish EFL teachers' perceived technological skills and technology practices. They aimed to see if gender, age, teaching experience, the level they teach and experiences in technology have any effect on their technology proficiency or not. To collect data, researchers used Technology Proficiency Self-Assessment Questionnaire for 21st Century Learning and 273 participants participated in the survey. The results demonstrated that participants' gender, years of experience, age or the level of instruction did not have any effect on Turkish EFL teachers' technology proficiency.

Basargekar and Singhavi (2017) sought to examine the factors influencing English teachers' perceived ability in using ICT in India with the participation of 515 teachers teaching 5th to 10th grade. The data was collected via a 16 item questionnaire and the results indicated that non-manipulative factors, such as teaching experience, experience of working with computers were found to have significant effect on teachers' ability to use ICT in language classrooms. Furthermore, the self-perceived proficiency of teachers working at private institutions was deemed to be higher than that of public schools.

Liza and Andriyanti (2020) conducted a study to analyze the digital literacies of pre-service teachers and their readiness to use technology in their classrooms with 54 students in a state university in Yogyakarta. The researchers adopted a mixed study by using questionnaire and interview questions. According to the findings, the readiness of the students was high (78 %) and they knew the importance of integrating technology into language classrooms.

Bağcı and Atar (2019) undertook a study on the pre-service English teachers' pedagogical content knowledge. 110 pre-service English teachers from two state universities in Türkiye made up the study's sample. The data collected via survey model demonstrated that the participants had a high degree of self-efficacy. Among the variables that are thought to have an effect, only grades had a significant impact on WPCK while gender, university, and the quantity of time spent online had no influence on the self-efficacy levels of teachers.

In their study Ardoç and Çiftçi (2019) investigated the Turkish EFL instructors ICT proficiency and needs. The participants of the study were 193 EFL instructors from different Turkish universities. The data was collected through a questionnaire, consisting of 61 items in total, based on several variables, such as gender, place of work and teaching experience. The study's findings showed that the overall ICT competence of EFL instructors was low and they acknowledged a need for training. Considering the previous studies so far, there is a limited amount of research focusing on the

technology competency of teachers, especially on the effects of variables, such as gender and teaching experience. Thus, this study aims to answer the following research questions:

1. What are Turkish EFL teachers' self-reported technology proficiency?
2. Is there a meaningful relationship between the age of teachers and their technology proficiency?
3. Is there a meaningful relationship between the teaching experience of teachers and their technology proficiency?

Methodology

The present study aimed to examine the Turkish EFL teachers' perceived technology proficiency and to see if the variables, such as age and teaching experience have any effect on teachers' technology proficiency. This study utilized a quantitative research design. Creswell (2017) defines quantitative research design as a structured approach to collect data and analyze numerical data as well as testing hypotheses to make predictions about the population.

To analyze teachers' perceived technology proficiency, teachers working at private and state schools were asked to join the questionnaire through Whatsapp groups and social media platforms. 53 teachers voluntarily responded to the questionnaire. In order to reach the target population easily, convenience sampling was used as well as snowball sampling which allows the researcher to expand the population of the study.

To collect quantitative data, Turkish EFL teachers were asked to complete a five point Likert scale questionnaire, Technology Proficiency Self-Assessment 21st Century Learning (TPSA C21), which is an edited form of TPSA originally created by Ropp (1999) to examine technological self-efficacy and self-perceived proficiency of teachers. Each item in the questionnaire was Likert scale items , ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). TPSA C-21 questionnaire originally consists of 34 items, however, the 7th item which says that *I feel confident that I could search for and find the Smithsonian Institution Website* was removed as Turkish EFL teachers are not familiar with this website. The Cronbach's alpha value of the questionnaire was found between .75 and .93 (Christensen & Knezek, 2017).

Data Analysis

Table 1. Demographic information

	N	%
Gender		
Male	9	17
Female	44	83
Age		
18-24	14	26,4
25-34	20	37,7

35-44	18	54
45-54	1	1,9
55-64	0	0
Teaching Experience		
Less than 2 years	10	18,9
Between 2-5 years	15	24,5
Between 5-10 years	10	18,9
More than 10 years	20	51,1

Table 1 represents the demographic information of the participants. It is seen that female participants (83%) and participants between 18-24 and 25-34 dominated the sample size of the study. Furthermore, teachers participated in this study generally had two or five years of experience.

Table 2. Teachers' technology proficiency

Item	SD	D	U	A	S
1. ...send e-mail to a friend.	3,8	0	0	13,2	83
2. ....subscribe to a discussion list.	0	5,7	9,4	22,6	62,3
3. ...create a distribution list to send e-mail to several people at once.	1,9	7,5	7,5	18,9	64,2
4....send a document as an attachment to an e-mail message.	1,9	0	1,9	13,2	83
5....keep copies of outgoing messages that I send to others.	5,7	3,8	5,7	24,5	60,4
6. ...use an Internet search engine (e.g., Google) to find Web pages related to my subject matter interests.	0	0	0	11,3	88,7
7. ...create my own web page	20,8	22,6	17	11,3	28,3
8. ...keep track of Web sites I have visited so that I can return to them later. (An example is using bookmarks.)	1,9	0	9,4	18,9	69,8

9. ...find primary sources of information on the Internet that I can use in my teaching.	0	0	5,7	32,1	62,3
10. ...use a spreadsheet to create a bar graph of the proportions of the different colors of M&Ms in a bag.	9,4	5,7	32,1	26,4	26,4
11. ...create a newsletter with graphics.	17	5,7	20,8	24,5	32,1
12. ...save documents in formats so that others can read them if they have different word processing programs (eg., saving Word, pdf, RTF, or text).	1,9	1,9	3,8	24,5	67,9
13. ...use the computer to create a slideshow presentation.	0	1,9	1,9	17	79,2
14. ...create a database of information about important authors in a subject matter field.	3,8	7,5	15,1	28,3	45,3
15. ...write an essay describing how I would use technology in my classroom.	0	9,4	9,4	24,5	56,6
16. ...create a lesson or unit that incorporates subject matter software as an integral part.	0	7,5	18,9	32,1	41,5
17. ...use technology to collaborate with teachers or students, who are distant from my classroom.	0	3,8	1,9	24,5	69,8
18. ... describe 5 software programs or apps that I would use in my teaching	1,9	3,8	13,2	28,3	52,8
19. ...write a plan with a budget to buy technology for my classroom.	9,4	5,7	26,4	22,6	35,8
20. ...integrate mobile technologies into my curriculum.	0	5,7	13,2	28,3	52,8
21. ...use social media tools for instruction in the classroom. (ex. Facebook, Twitter, etc.)	0	11,3	22,6	18,9	47,2
22...create a wiki or blog to					

have my students collaborate.	11,3	11,3	22,6	18,9	35,8
23. ...use online tools to teach my students from a distance.	0	3,8	7,5	28,3	60,4
24...teach in a one-to-one environment in which the students have their own device.	1,9	5,7	15,1	28,3	49,1
25. ...find a way to use a smartphone in my classroom for student responses.	5,7	5,7	11,3	22,6	54,7
26. ... use mobile devices to connect to others for my professional development.	0	3,8	5,7	22,6	67,9
27. ... use mobile devices to have my students access learning activities.	1,9	5,7	5,7	26,4	60,4
28. ... download and listen to podcasts/audio books	3,8	0	5,7	15,1	75,5
29. ... download and read e-books.	3,8	0	3,8	17	75,5
30. ... download and view streaming movies/video clips	0	5,7	3,8	15,1	75,5
31. ... send and receive text messages.	0	0	1,9	11,3	86,8
32. ... transfer photos or other data via a smartphone.	0	0	3,8	3,8	92,5
33. ... save and retrieve files in a cloud-based environment.	0	3,8	11,3	15,1	69,8

Table 2 displays the statistical data of the responses obtained from teachers through the questionnaire. The results illustrated that Turkish EFL teachers were competent in using technology and technological gadgets. The majority of the teachers were found to be skillful in sending emails with ease, finding sources on the Internet, saving documents in different formats, preparing slideshows, etc. No matter how Turkish EFL teachers had basic technology skills, they showed a limited ability to use technological devices, websites and tools in English language classes (*Items 7, 10, 11, 22*).

Table 3. Test of normality

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
age	,287	53	<,001	,702	53	<,001

Table 3 shows the test of normality. A test of normality was done to see the distribution of the results. The results of the test, the data was not distributed normally. Thus, in order to analyze the link between teachers' age, teaching experience and their technological skills, non-parametric tests were employed.

Table 4. Spearman's correlation analysis

		S4	S5	S6	S7
age	Correlation coefficient	-,172	-,205	-,123	,004
experience	Correlation coefficient	-,107	-,169	-,084	-,071

Table 4 illustrates the correlation analysis done to see the relationship between teachers' years of experience, age and their technology competency. Spearman's correlation coefficient is a statistical measure which determines the correlation between two sets of data (Dodge, 2008). If the correlation coefficient rate is closer to +1, then it is assumed that there is a stronger relationship between the paired data. S4 refers to the sub-dimension of the questionnaire assessing teachers' proficiency in teaching with technology. S5 refers to the sub-dimension that assesses teachers' competencies in using technology with emerging technologies. S6 and S7 is about the teachers' skills in using emerging technology skills. Regarding the research question 2, the results of the Spearman correlation analysis showed that there was a negative and weak connection between teachers' age and their proficiencies in integrating technology into their classrooms. This means that age does not play an important role in the technology practices of teachers. However, it can be stated that the older a teacher is, the less s/he has technological proficiency in terms of technology integrated applications, such as creating a newsletter, presentation and saving documents in different formats. In the same vein, there is a negative correlation between teachers' age and their technological practices with emerging technologies. It was revealed that as teachers get older, their proficiency levels integrating software programs or mobile technologies, creating Wikis and blogs into their curriculum decreases (*Items 21-28*). Furthermore, young teachers were found to be more competent with using emerging technologies, such as the use of online gadgets to teach learners from a distance (*Item 24*). In contrast to previous findings, it has been deciphered that there is an extremely weak and positive relationship between teachers' age and their emerging technologies skills ($p: ,004$). It indicates that age is not an important factor affecting Turkish EFL teachers' use of emerging technological skills practices (*Items 29-34*).

In terms of teachers' teaching experience and integrating technological applications, the result of correlation analysis indicated an inverse and weak relationship ($p:-,107$). In other words, experienced teachers were found to be less proficient in integrating technological applications into their curriculums. Since novice teachers are mostly digital natives and born into the digital age, they are aware of the educational benefits of integrating technology into the classrooms. Also, an inverse and negative relationship between prior experience of teachers and using technology for educational purposes. This indicates that young teachers are more proficient than their experienced colleagues concerning the use of mobile technologies, social media tools, Wikis or blogs to allow learners to collaborate. In the same way, a negative and weak correlation was found between teachers' experience and teachers' overall technology proficiency (*Items 29-34*).

Results

This study was carried out to examine Turkish EFL teachers' confidence when using and integrating technology into their classrooms as well as assessing their self-reported technology literacies. To this end, a questionnaire originally developed by Ropp (1999) was utilized consisting of 33 items under four sub-dimensions; using email, using the World Wide Web, using applications and teaching with technology. The findings obtained through the TPSA C21 questionnaire illustrated that Turkish EFL teachers were highly skillful in using technology and qualified enough to use it in their lessons. The main reason behind teachers' eagerness to use technology and educational tools might be the teachers' readiness to use technology, and their positive attitudes towards technology. Furthermore, as a result of the installation of technological equipment, Turkish EFL teachers have been accustomed to utilizing technology in the classrooms. In addition to teachers' readiness to use technology, the age of the teachers was found to be another factor. The respondents of the questionnaire mostly (64,1 %) consisted of teachers whose age range was between 18 and 34. The vast majority of the participants in this research were digital natives, so their technology proficiency was found to be high.

Considering the use of electronic mail, teachers showed a remarkably high competency. Taking into account the necessary technological skills in the 21st century, teachers' self-reported proficiency was found to be normal (*Items 1, 2, 3, 4, 5*). It was seen that Turkish EFL teachers can send e-mails easily, subscribe to a discussion list and attach documents to an e-mail message which are regarded as the basic competencies in today's world. Since we are living in a globalized and technologized world, these competencies are seen as a must for a 21st-century English teacher. Regarding the use of the World Wide Web, teachers of English were found to be highly proficient (*Items 6, 8, 9*). The teachers expressed that they can use various search engines related to the subject matter that they are going to teach. However, it was seen that teachers revealed a moderate proficiency in creating their own websites and creating blogs or wikis to provide a more collaborative environment for the learners. Although teachers were found to have high competency in using technology for general purposes, they showed a lack of understanding in terms of producing websites for educational purposes (*Item 7*). Since pre-service education in Türkiye at the department of English Language Teaching does not focus on technology instruction, their knowledge in using technology is limited to several competencies. Item 21 was one of the items that received the highest positive responses. It can be said that teachers have the basic computer literacy and they consider themselves as competent. The percentages of the responses of *Items 8, 13, 23, 33* support the view that teachers of English in Türkiye have the basic literacy in terms of technology and computers.

Within the sub-dimension of the questionnaire, Teaching with Technology, Turkish EFL teachers reported a moderate competency in using technology, such as in *Item 16*. This indicates that teachers are not much proficient in creating technology and software based lessons for educational purposes. Reflecting on the needs of the 21st century language learners and the opportunities provided by

technology, using technology in language classrooms has become a necessity to improve the quality of teaching a foreign language. This shows the necessity of providing teachers with training to consolidate the teaching-learning process with technology and software programs. In Item 21, Turkish EFL teachers showed a moderate proficiency in using social media tools, such as Facebook, Twitter, for instructional aims in the classroom (47,2 %). Since social media tools provide real life language use in language classrooms and are considered as authentic materials, using these tools for instructional purposes can enhance the educational experiences in the classroom. In the same vein, teachers were not too proficient to use technology to increase collaboration among learners in the classrooms (Item 22). Since learning a language is a mutual process requiring collaboration among learners, collaboration is a prerequisite for learning to occur. Thus, teachers of English must be equipped with innovative and technology-enhanced ways of improving collaboration in language classrooms.

To conclude, the results of the correlation analysis showed the relationship between teachers' age, teaching experience and their technology proficiencies was not meaningful and weak. In other words, the variables; age and teaching experience do not affect teachers' overall technological competencies.

Discussion

This study was conducted to examine the Turkish EFL teachers' technological competencies and the variables affecting their proficiencies. The quantitative results showed that Turkish EFL teachers possessed a high degree of technology proficiency, yet they expressed a limited competency in using technology for learning. The results of this study do not corroborate with the findings of Canbay (2020). In his study, the researcher aimed to investigate the Turkish EFL teachers' opinions about technology integration. It was revealed that teachers were in favor of integrating technology in their classes. However, a similar conclusion was reached that teachers require training to stay updated on the use of technology in classrooms. In addition, the results of this study are consistent with the study of Uzun and Erdin (2022) who aimed to investigate the Turkish EFL teachers' perceived technology proficiency. The results showed that variables, such as teachers' gender, age, years of experience and the level they teach had no effect on their technology proficiency. In contrast to previous studies, the findings of our study contradicts with the findings of Basargekar and Singhavi (2017). In their research, it was illustrated that teaching experience and experience of working with computers had a major impact on teachers' proficiency in using ICT in India. Regarding technology integration and technology literacies of teachers, the findings of Liza and Andritanti (2020) confirms the results of this study. Consistent with the results of this examination, it was revealed that pre-service Indonesian English teachers had high levels of readiness of technology as Turkish EFL teachers. However, our findings diverge from the findings of Ardoç and Çiftçi (2019) who examined Turkish EFL instructors' ICT competence and pedagogical needs. It was seen that Turkish EFL instructors had low levels of ICT competence. Since primary, secondary and high schools use technology integration more than universities, it is likely for teachers of primary, secondary and high schools to have higher command of technology integration. A similar conclusion was reached by Rouf and Mohamed (2018). In their case study in Bangladesh, it was demonstrated that the majority of teachers had basic technology skills and did not have enough understanding of technology use for pedagogical purposes. Kozikoğlu and Babacan (2019) examined the relationship between TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) skills and attitudes of Turkish EFL teachers on technology. The results were similar to this current study. They displayed Turkish EFL teachers' views towards technology and professional experience did not significantly differ among them. Regarding the effect of variables, such as gender, on teachers' technology proficiency, Ekrem and Recep (2014) reached a different conclusion with the participation of 137 pre-service English teachers. The results of their survey study illustrated that male pre-service teachers had more knowledge on technology than their female colleagues. The

findings of Ahmed and Akyıldız (2022) supports the findings of this current study. In their study with high school and secondary school in-service teachers, the researchers emphasized that Turkish in-service teachers were digitally literate and their literacy had an positive impact on teachers' practices with technology in language classrooms. Since Turkish classrooms were provided with the necessary technology devices, the majority of the teachers were found to be competent at using technology. In brief, considering the previous research, Turkish teachers are technologically literate and they may need further training to effectively use digital technologies for instructional purposes. Thus, the conclusions from previous studies showed that it does not matter no matter how digitally literate a teacher is unless they can use technological aids to promote the standards of instruction and learning in their classrooms. Regarding teachers' technological pedagogical literacies, the findings of Valizadeh (2021) does not corroborate with the findings of this current study. Aiming to analyze Turkish EFL teachers' abilities in technology integration, perceptions and attitudes during COVID-19 pandemic, the researcher found that the majority of the participant teachers could use technology for instructional aims and integrate it to their syllabuses. Unlike the results of this study, the teachers who took part in the study expressed that they could also promote higher order skills in online settings through technological tools.

Conclusion

Turkish EFL teachers displayed a high competency in using technology, except for low proficiency in using technology for pedagogical aims. The results obtained through the TPSA C-21 questionnaire showed that Turkish EFL teachers need training on using and integrating technology effectively into their classrooms. In addition, the need for training on using technology pedagogically in classrooms was seen in this study. The results of this research have valuable implications for teacher trainers at universities, the Ministry of National Education and other stakeholders. In order to keep up with the demands of the 21st century world of education, teachers of English should be instructed accordingly. However, the results of this study cannot be generalized as the sample size of the study was limited to 53 Turkish EFL teachers (n=53). Thus when the population of the study is expanded, more reliable and generalizable results can be obtained. In order to gain more insights as to teachers' technology proficiency and their attitudes towards the pedagogical use of technology, interview tools might be used.

References

- 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.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K 12 classrooms: A path model. *Education Tech Research Dev*, 58(2), 137-154.
- Kozikoğlu, İ., & Babacan, N. (2019). The investigation of the relationship between Turkish EFL teachers' technological pedagogical content knowledge skills and attitudes towards technology. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 20-33. <https://doi.org/10.17263/jlls.547594>
- Larsen - Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP.
- Liza, K. & Andriyanti, E. (2020). Digital literacy scale of English pre-service teachers and their perceived readiness toward the application of digital technologies. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 74-79.
- Rhonda Christensen & Gerald Knezek (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,
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: benefits and challenges, *Cogent Education*, (10)1, 1-21. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
- Rouf, M. A., & Mohamed, A. R. (2018). Secondary school English language teachers' technological skills in Bangladesh: A case study. *International Journal of Instruction*, 11(4), 701- 716. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11444a>
- Ropp, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-424. Trade and Development Report (2020). United Nations.
- Valizadeh, M. (2021). Integration of technology in EFL classrooms: Turkish teachers' perceptions and proficiency levels. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 6(2), 106-124.

Eğitimde Kapsayıcılık: Stratejiler, Zorluklar ve Küresel Perspektifler

Erdi TANGUT¹ Muhammed Hakan İSPARTA² Mustafa ÇELEBİ³
Erciyes Üniversitesi Erciyes Üniversitesi Erciyes Üniversitesi

Özet

Eğitim, çeşitli sosyal, ekonomik ve kültürel faktörleri içeren karmaşık ve çok yönlü bir alandır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak karşılaştığı çeşitli zorlukların analizini içerir. Bu zorlukların ele alınması için yöntem ve stratejilerin geliştirilmesi hayati önem taşır. Eğitim programlarının revizyonu, eğitim içeriğinin ve hizmetlerinin geliştirilmesi ve öğrenci destek hizmetlerinin sağlanması eğitimde kullanılan stratejilerden bazılarıdır. Bu stratejilerden eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin tüm vatandaşlar için erişilebilir olmasını ve her bireyin eğitime katılımını sağlamak esastır. Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi; gerekli bilgi ve deneyimlere erişim sağlanarak ve politika yapıcılar, eğitimciler ve yöneticilerin bilgi paylaşması ve analiz etmesi için bir platform sağlanarak kolaylaştırılabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun olarak Kayseri ilindeki farklı branştan 8 öğretmenin katılımıyla nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim tercih edilmiştir. Verilerin toplanması için 5 adet demografik ve 7 tane araştırman soruları içeren görüşme formu hazırlanmıştır. Sorulardan önce öğretmenlere gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Her öğretmenle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür. Verilerin analizinde ise her bir soru için kodlar oluşturulmuş, bu kodlara yönelik ise alt temalar oluşturularak analiz gerçekleştirilmiştir. Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının gerekliliği, kapsayıcı eğitimin kapsamı denilince engelli bireylerin akla geldiği, öğrencilere yönelik tutumlarda en fazla dışlanma şeklinde olduğu, eğitim programlarının esnek ve katılımcı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ve her okul için fiziki imkanların ve maddi kaynaklarının artırılması gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları, Kapsayıcı Eğitim, UNESCO ve UNİCEF

Abstract

Education is a complex and multifaceted field that encompasses various social, economic, and cultural factors. This includes an analysis of the various challenges faced by students, teachers, and the entire education system. Developing methods and strategies to cope with these challenges is of vital importance. Some strategies used in education include reviewing educational programs, improving educational content and services, and providing student support services. The development and implementation of educational programs stands out as an important factor among these strategies. It is vital for education to be accessible to all citizens and for every individual to participate in education. Improving education systems can be facilitated by ensuring access to necessary knowledge and experiences, and by creating a platform where policymakers, educators, and administrators can share information and conduct analyses. In this context, the research was conducted using a qualitative approach with the participation of 8 teachers from different fields in Kayseri province, in accordance with the purpose of the study. In the study, a phenomenological design from qualitative research methods has been preferred. A survey has been prepared that includes 5 demographic questions and 7 research questions for data collection. Before the questions, teachers were asked to sign the volunteer participation forms. Meetings with each teacher were recorded and lasted about

¹ Sorumlu Yazar. Erciyes Üniversitesi, m.erditangut@hotmail.com, ORCID:0009-0004-2164-518X

² Erciyes Üniversitesi, mhisparta38@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8756-1576.

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, mcelebi@erciyes.edu.tr, ORCID:0000-0002-0325-7528

15-20 minutes. In the analysis of the data, codes were created for each question, and based on these codes, sub-themes were developed. Starting from the findings, the necessity of in-service training for teachers has been emphasized, particularly in the context of inclusive education, which often brings to mind individuals with disabilities. It has been noted that the most common attitude towards students is exclusion, and it has been stated that educational programs should be organized in a flexible and participatory manner. Additionally, there is an urgent need to increase physical facilities and financial resources for each school.

Keywords: Educational Programs, Inclusive Education, UNESCO and UNICEF

Giriş

Toplum için bilgiye erişmenin ve insanların yaşamda ihtiyaç duyduğu becerileri sağlamanın bir yolu eğitimidir. Her bireyin yeteneklerini tam olarak kullanabilmesini sağlamak için farklı yollara ihtiyaç vardır. Eğitimde kapsayıcılık, "her bir insan" ifadesiyle özetlenen ve tüm çocuklara çeşitli yeteneklerine, kişiliklerine ve ihtiyaçlarına hitap eden öğrenme ve öğretim yöntemlerinde eşit fırsatlar sağlamayı ifade eden bir kavramdır (UNESCO, 2017). Cinsiyet, etnik, sosyal geçmiş, dil, öğrenme stili ve belirli öğrenme güçlükleri gibi birden fazla faktörü hesaba katarak, öğrenciler arasında adalet ve tarafsızlığı sağlar (Florian, 2008).

Kapsayıcı eğitim, farklılıklara saygı duyulan, her öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarının karşılandığı ve her öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katıldığı bir eğitim ortamı yaratmak anlamına gelir (Ainscow, 2005). Bu anlamda kapsayıcılık, öğrencilere yalnızca okulda iyi sonuçlar elde etmeleri için destek sağlamakla kalmayıp aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de teşvik etmek anlamına gelir (UNESCO, 2017). Kapsayıcı eğitimin genel amacı herkes için güvenli, sosyal olarak destekleyici ve kapsayıcı öğrenme ortamları geliştirmektir (Florian, 2008). Bu bakış açısından kapsayıcı eğitim, öğrenciler arasındaki farklılıkların yarattığı avantajlar için eğitim sistemlerinde alışveriş yapar (Ainscow, 2005).

Eğitimde kapsayıcılık, bu yaklaşımların yalnızca sayı olarak değil aynı zamanda kalite olarak da elde edilmesini gerektirir. Kapsayıcı öğretim tekniklerini uygulamanın ve küresel bakış açılarını ele almanın karmaşıklıkları hakkında kapsamlı bir araştırma yapılacaktır. Bu araştırma, eğitim kurumlarının kapsayıcılık ve eşitlik düzeylerini nasıl artırabilecekleri ve böylece tüm öğrencilere yüksek kaliteli eğitim sağlamada daha başarılı olabilmeleri için önemli ipuçları önerecek ve dağıtacaktır.

Kapsayıcılık Zorlukları

Çağdaş toplumlarda, eğitim sistemlerinde kapsayıcılık metodolojilerinin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımların amacı, farklı öğrenme gereksinimleri olan kişileri kapsayarak eğitimde adaleti ve eşit fırsatları sağlamaktır. Eğitimde kapsayıcılığa yönelik zorluklar, çeşitli öğrenci gruplarının farklı gereksinimlerini karşılamayı ve eğitim sisteminin herkes için erişilebilirliğini artırmayı amaçlayan politikalarda ve uygulamalarda karşılaşılan birçok engeli ifade eder (Smith, 2018; Johnson, 2020). Bu sorunlar öğrenci çeşitliliği, öğretmenlerin gereksinimleri ve eğitim kurumlarının altyapısı gibi çeşitli değişkenler nedeniyle sorunlar ortaya çıkabilir (Brown, 2019). Bu engeller, eğitimde kapsayıcılık hedefine ulaşılmasında önemli engeller oluşturmakta ve kapsayıcı eğitim çözümlerinin başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyebilmektedir.

Eğitimde kapsayıcılık için başarılı stratejiler geliştirmek, bu zorlukların üstesinden gelmeyi gerektirir. Örneğin, eğitimcilerin çeşitli öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlamaları, öğrencilere kişiselleştirilmiş destek sağlamalarına yardımcı olabilir (Miller, 2021). Yani öğretmen eğitimi programlarının kapsayıcılık ilkesini merkeze alacak şekilde güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca,

eğitim kurumlarının fiziksel altyapısının, engellilere uygun olması ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması da önemlidir (Jones, 2017). Dolayısıyla eğitimde kapsayıcılık anlayışının sadece politika düzeyinde değil, aynı zamanda uygulama düzeyinde de güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumların olmaması eğitimde kapsayıcılık hedefine ulaşmayı güçleştirmekte, kapsayıcı eğitim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilmektedir.

Küresel Perspektifler ve İş birliği

Eğitim söz konusu olduğunda kapsayıcılık, sadece bir ülkenin eğitim sistemi değil, aynı zamanda küresel bir perspektifi de içermelidir (UNESCO, 2019). Günümüzde küreselleşme, bilgi alışverişi hızlanmakta, kültürler arası etkileşimi artırmakta ve toplumları daha da yakınlaştırmaktadır (Johnson,2020). Smith'e (2018) göre, kapsayıcı eğitim modelinin iş birliği ve dayanışma duygusunu teşvik ederek kapsayıcılığın sağlanmasına yardımcı olabileceğini ileri sürmektedir. Kaynakların ve bilginin paylaşılması, eğitimi daha adil hale getirmenin önemli bir parçasıdır (Brown, 2021). Bu bağlamda, uluslararası örgütlerle iş birliği yapılması ve küresel bakış açılarının kullanılması, eğitimde kapsayıcılık hedeflerine ulaşmak için etkili bir strateji olabilir. Uluslararası eğitim alanında çalışan kuruluşlar, üye ülkeler arasında kapsayıcı eğitim uygulamaları ve politikaları hakkında bilgi ve fikir alışverişini kolaylaştırabilir (OECD, 2022). Bu iş birliği eğitim sistemlerinde eşitliği ve kapsayıcılığı artırma potansiyeli bulunmaktadır.

Ayrıca küresel konferanslar, çalıştaylar ve forumlar aracılığıyla eğitimde kapsayıcılığa ilişkin en iyi uygulamaları paylaşmak ve ortak stratejiler geliştirmek de mümkündür (UNICEF, 2020). Bu tür uluslararası değişimler eğitimde kapsayıcılığa ilişkin bakış açısını geliştirebilir ve daha geniş bir kitleye ulaşma kapasitesine sahip olabilir. Bu şekilde, küresel iş birliği ve bilgi paylaşımı yoluyla eğitimin etkisi ve kapsayıcılığın güçlendirilmesi kolaylaştırılabilir.

Zorlukların Üstesinden Gelme Stratejileri

Eğitimdeki kapsayıcılık stratejileriyle başa çıkmak için, öncelikle bu zorlukları anlamak ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmek önemlidir. Ekonomik eşitsizlikle mücadele, öğrenci çeşitliliğini değerlendirme, dil bariyerlerini aşma ve kaynak kısıtlamalarını ele alma gibi alanlarda kapsayıcılık hedeflerine yönelik spesifik stratejilerin belirlenmesi, eğitimde adaletin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006; UNESCO, 2020). Öğretmenlerin yeteneklerini güçlendirmek amacıyla, kapsayıcı eğitim konusundaki profesyonel gelişim programlarının ve atölyelerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu programlar, öğretmenlere farklı öğrenme stilleri, özel eğitim gereksinimleri ve kültürel çeşitlilikle başa çıkma konusunda beceriler kazandırabilir (Florian ve Spratt, 2013; Loreman, 2017). Aynı zamanda, öğrenci çeşitliliği ve ihtiyaçlarına daha iyi adapte olabilen öğretmenler, sınıflarında kapsayıcı bir ortam oluşturabilirler (OECD, 2017).

Kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, bu stratejilerin yerel kültür ve ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi önemlidir (Forlin, 2010). Toplumsal kabul ve destek, kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır (Slee, 2011). Bu nedenle, yerel topluluklarla iş birliği yaparak, eğitimde kapsayıcılığı teşvik eden bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Schuelka ve Johnstone, 2012).

Küresel İş birliği ve Deneyim Paylaşımı

Kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, ülkeler arası iş birliği ve deneyim paylaşımı büyük önem taşımaktadır (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006; UNESCO, 2020). Uluslararası kuruluşlar, ülkeler arası platformlar ve konferanslar, kapsayıcı eğitimdeki en iyi uygulamaların paylaşılmasını ve küresel düzeyde etkileşimi teşvik etmek açısından kritik bir rol oynayabilir (OECD, 2017; Schuelka ve Johnstone, 2012). Kültürler arası anlayışın artırılması için uluslararası öğrenci değişim programları ve küresel eğitim projeleri de kapsayıcı eğitimi destekleyebilir (Florian ve Spratt, 2013; Loreman, 2017). Bu tür programlar, öğrencilerin farklı

kültürlerle tanışmasını, empati geliştirmesini ve kapsayıcı bir dünya görüşüne sahip olmalarını sağlayabilir (Slee, 2011; Forlin, 2010).

Tüm bunlardan yola çıkarak çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerinden biri kapsayıcılıktır. Bu hedefe gerçekten ulaşmanın önünde bir dizi engel bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu en önemli sorunlardan biri, farklı ihtiyaçlara, yeteneklere ve özelliklere sahip öğrencilere eşit fırsatlar sağlanmasıdır. Kapsayıcı eğitim tekniklerinin uygulanmasının önündeki en büyük engeller ; ekonomik statüdeki eşitsizlik , kültürel çeşitlilik, okullardaki teknik ve fiziksel altyapı ve öğretmen yeterlilikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu engellerden hareketle araştırmanın amacı , kapsayıcı eğitim fikrinin gerçek dünya koşullarında karşılaştığı engelleri incelemek ve, çeşitli öğrenme gereksinimleri olan öğrencilerin eğitime girmeye çalışırken karşılaştıkları engellere , bu alandaki öğretmenlerin kimlik bilgilerine ve kapsayıcılığı teşvik eden eğitim kurumlarının yapısal tasarımlarına odaklanacaktır.

Araştırmanın Amacı

Eğitimde kapsayıcılık, çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklar, yerel ve küresel düzeyde eğitim sistemlerini etkileyen karmaşık dinamiklerden kaynaklanmaktadır. Örneğin, ekonomik eşitsizlik, dil engelleri, öğrenci çeşitliliği, öğretmen eğitimi ve kaynak kısıtlamaları gibi faktörler, kapsayıcılık hedeflerini gerçekleştirmeyi zorlaştırabilmektedir. Bu çalışma, eğitimdeki kapsayıcılık stratejilerinin bu zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini ve küresel düzeyde daha geniş bir perspektif içinde nasıl ele alınabileceğini incelemeyi ve aynı zamanda eğitimde kapsayıcılık stratejilerinin küresel perspektiflerini vurgulayarak, bu alandaki mevcut zorlukları anlama ve çözüme çabalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Bundan dolayı çalışma kapsamında cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı ve hizmet içi eğitim alıp almadıklarını içeren beş demografik soruya ek olarak aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Kapsayıcı eğitimde karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenler hangi stratejileri kullanabilir?
2. Kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını nasıl bireyselleştirebilir ve farklı öğrenme stillerine nasıl yanıt verilebilir?
3. Kapsayıcı eğitimde, engelli öğrencilerin eğitime tam katılımını sağlamak için hangi destek ve kaynaklar mevcut ve bu kaynaklara nasıl erişilebilir? Ayrıca, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına nasıl yanıt verilebilir?
4. Kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar nelerdir?
5. Kapsayıcı eğitimde öğrenci aileleriyle nasıl iş birliği yapılabilir ve ailelerin katılımı nasıl teşvik edilebilir?
6. Kültürel ve dil farklılıkları gibi çeşitlilik unsurlarını nasıl kapsayıcı bir eğitim ortamına entegre edilebilir?
7. Eğitimde kapsayıcılığı artırmak için yönetim ve politika düzeyinde hangi adımlar atılmalıdır?

Araştırmanın Gereksesi ve Önemi

Tüm bireylerin eğitime adil bir şekilde katılımını ve eğitimden yararlanmasını sağlamak için, eğitimde kapsayıcılığın önceliklendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Günümüzde, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak, toplumsal refahı artırmak ve eğitim politikaları ve programlarının oluşturulması büyük ölçüde eğitimde kapsayıcılığa bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, eğitimde kapsayıcılığın önemini vurgulamak ve bu alandaki mevcut engelleri, yaklaşımları ve dünya çapındaki bakış açılarını analiz etmektir.

Eğitimde kapsayıcılık çeşitli sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler tarafından engellenmektedir. Özellikle dezavantajlı kesimler, engelli bireyler, mülteciler, etnik azınlıklar ve sosyoekonomik durumu zayıf öğrenciler, eğitim sistemi içerisinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya

kalmaktadır. Eğitim fırsatlarına erişim ve öğrenmeye uygun öğretim ortamlarının sağlanması bu zorluklara örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada, eğitim politikaları ve uygulamalarının iyileştirilmesi için bu zorlukların belirlenmesi ve analiz edilmesi büyük önem çok önemlidir.

Eğitimde kapsayıcılığı sağlanması için çok sayıda yöntem ve strateji geliştirilmiştir. Bu girişimler arasında öğretim programının revize edilmesi, öğretmenlere kapsayıcı eğitim konusunda eğitim verilmesi, öğrenme alanlarının iyileştirilmesi ve öğrenci destek hizmetlerinin genişletilmesi yer almaktadır. Bu araştırma, bu alanda başarılı stratejilerin ve uygulamaların belirlenmesi ve başarılı örneklerin yaygınlaştırılması açısından önemli bir kaynak görevi görecektir. Kapsayıcı eğitim küresel bir sorun olduğundan, çeşitli ülkeler ve bölgeler tarafından kullanılan çok sayıda stratejiyi anlamak büyük önem taşımaktadır. UNESCO ve UNICEF gibi kuruluşlar, kapsayıcı eğitim girişimlerinin geliştirilmesi ve uygulanması için olmazsa olmazdır.

Özetle, kapsayıcı eğitimin hem bireyler hem de toplum açısından ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri ve bunların üstesinden gelmek için üretilen çözümleri ele alarak, daha eşit ve adil eğitim sistemlerinin yaratılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, eğitimde kapsayıcılığın, farklı coğrafyalardan toplanan bilgi ve birikimleri kullanarak küresel bakış açıları sunan dünya çapında bir hedef olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışma politika yapıcılara, öğretmenlere ve araştırmacılara faydalı bilgiler sağlayarak eğitim sistemlerinin daha açık ve erişilebilir hale gelmesine yardımcı olacaktır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, deseni, üzerine çalışma gerçekleştirilecek gruba ve özelliklerini, verilerin nasıl toplandığını, veri toplama sürecine ve veri analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma üzerine nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Kayseri ilindeki devlet ve özel okullarında görev yapan farklı branş ve kıdem yıllarına sahip öğretmenler arasından 2023/2024 eğitim öğretim yılında seçilen 8 kişiden oluşmaktadır ve araştırmamız için öğretmenler belirlenirken kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Görüşme soruları ile gönüllü katılım onam formu, öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla beş adet soru içermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapıları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Gönüllü Katılım Sağlayan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyet Dağılımları

Branş	Cinsiyet		f	%
	Erkek	Kadın		
İlköğretim Matematik	2	-	2	25,00
Fen Bilimleri	1	-	1	12,50
Sınıf Öğretmeni	1	-	1	12,50
İngilizce	-	1	1	12,50

Teknoloji ve Tasarım	-	1	1	12,50
Beden Eğitimi	-	1	1	12,50
Özel Eğitim	-	1	1	12,50
Toplam	4	4	8	100

Tablo 1'e bakıldığında, görüşmeye toplam 8 farklı branştan ve farklı cinsiyetten öğretmenlerin katıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %50,00'si erkek ve %50,00 si bayan olacak şekilde seçilmiştir. Bu sayede farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerini ele almak eğitimde kapsayıcılık hakkında kapsamlı bir çalışma olmasını sağlamıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya Gönüllü Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına ve Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı Yaşları				f	%	Hizmet Yılı				f	%
	22-29 yaş	30-39 yaş	40-49 yaş	50-üstü			1-4 yıl	5-9 yıl	10-14 yıl	15 ve daha fazla		
Erkek	1	2	1	-	4	50,00	1	1	1	1	4	50,00
Kadın	1	2	1	-	4	50,00	1	1	1	1	4	50,00
Toplam	2	4	2	0	8	100	2	2	2	2	8	100

Tablo 2'ye bakıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerin kıdem yılları bağlamında eşit dağılım ve her kıdem yılında ise kadın ve erkek katılımcının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya Gönüllü Katılan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Hizmetiçi Eğitim Aldıklarını Gösteren Dağılım

Cinsiyet	Kapsayıcı Eğitimle İlgili Hizmetiçi Eğitimi		Toplam
	Almadım	Aldım	
Erkek	2	2	4
Kadın	3	1	4
f	5	3	8
%	62,50	37,50	100

Tablo 3. incelendiğinde katılımcıların daha önce kapsayıcılık hakkında bir hizmetiçi eğitim alıp almadıkları sonuçlarına göre eğitim alan öğretmen sayısı 3 (%37,50) olduğu, eğitim almayan öğretmenlerin sayısının da 5 (%62,50) olduğu görülmüştür. Tablo 2.3.'te eğitim alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre inceleme yapıldığında ise kadın öğretmenlerin 4 (%50,00) ve erkek öğretmenlerin 4 (%50,00) kişi olmuştur.

Araştırma Verilerini Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için çalışma grubuna yedi (7) görüşme sorusu ve beş demografik sorudan oluşan görüşme izin formu (Ek-1) kullanılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formatında

planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirli bir yapı dahilinde kalmasını sağlar, ancak katılımcılara kendi bakış açılarını ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmeleri için esneklik sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gerek duyulması noktasında görüşme ek sorularla desteklenmiştir.

Görüşme Formu

Çalışma kapsamında görüşme formunda beş demografik soru ile aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Kapsayıcı eğitimde karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenler hangi stratejileri kullanabilir?
2. Kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını nasıl bireyselleştirebilir ve farklı öğrenme stillerine nasıl yanıt verilebilir?
3. Kapsayıcı eğitimde, engelli öğrencilerin eğitime tam katılımını sağlamak için hangi destek ve kaynaklar mevcut ve bu kaynaklara nasıl erişilebilir? Ayrıca, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına nasıl yanıt verilebilir?
4. Kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar nelerdir?
5. Kapsayıcı eğitimde öğrenci aileleriyle nasıl iş birliği yapılabilir ve ailelerin katılımı nasıl teşvik edilebilir?
6. Kültürel ve dil farklılıkları gibi çeşitlilik unsurlarını nasıl kapsayıcı bir eğitim ortamına entegre edilebilir?
7. Eğitimde kapsayıcılığı artırmak için yönetim ve politika düzeyinde hangi adımlar atılmalıdır?

Veri Toplama Süreci

Veri toplanması öncesinde alanyazında tarama gerçekleştirilmiş, buradan yola çıkılarak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda hazırlanan yedi adet soru “*eğitimde kapsayıcılığın, stratejileri, zorlukları ve küresel perspektifler*” hakkında veri toplamak için hazırlanmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlere görüşme öncesinde görüşme formu incelenip amacının ne olduğu, nerede kullanılacağı ve gizliliği hakkında bilgiler sunulmuştur. Gönüllü katılımcı olmayı kabul eden öğretmenlerle görüşme esnasında ses kaydı alınması için izinleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerde ortalama olarak süreler 15-20 dk aralığında sürmüştür. Görüşme sonrasında öğretmenlere alınan ses kayıtları dinletilip eklemeler veya düzeltmeler yapmak istedikleri yer olup olmadığı sorulmuştur. Sonraki aşamada ses kaydı yazılı metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilen görüşmelerde verilerin metin haline dönüştürülmesi süresince şu aşamalar izlenmiştir:

- Görüşmelerde her katılımcıya birer OGR ile başlayan kod verilmiştir.
- Görüşmelerde soruların altında yer bırakılmış ve katılımcı öğretmenlerden gelen yanıtlar kodlarına göre buraya işlenmiştir.
- Her soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelenerek temalar oluşturulmuş ve bu temalardaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılarak bulgular kısmında tabloya aktarım yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde eğitimde kapsayıcılığın stratejileri, zorlukları ve küresel perspektifler konusunda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu görüşmelerden çıkan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar ve Üstesinden Nasıl Gelinebileceği

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin hangi durumlarda zorluklar olduğuna dair yanıtları Tablo 3.1.'de ve üstesinden nasıl gelinebileceği ise Tablo 3.2'de verilmiştir. Bunun için görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere “Kapsayıcı eğitimde karşılaşılan zorluklar nelerdir ve bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenler hangi stratejileri kullanabilir?” sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır.

Tablo 4.

Kapsayıcı Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar

Katılımcı Öğretmenler	Öğrenme Hızları ve İhtiyaçları	Yeterli Maddi Kaynak Olmaması	Öğretmenlerin Kapsayıcılık Konusunda Eğitim Almamış Olmaları	Öğrenci Aileleri İle İletişim Kurmama	Okul ve Sınıfın Fiziki Şartlarında Yetersizlikler (Öğrenme Ortamı)	Ders Sürelerinin Kısıtlılığı	Ülke Politikası ve Öğretim Programları	Kapsayıcı Eğitime Dahil Edilecek Çocukların Tespiti	Dil ve Davranış Sorunları
OGR1	√	√	√						
OGR2					√				
OGR3					√				
OGR4		√	√	√		√			
OGR5		√	√		√				
OGR6							√		
OGR7	√		√	√	√			√	
OGR8									√

Tablo 4 incelendiğinde görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlerden 4 kişi (OGR1, OGR4, OGR5 ve OGR7) eğitimde kapsayıcılık noktasında en büyük sorunun öğretmenlerin eğitim almamış olmalarını ve 4 kişi de (OGR2, OGR3, OGR5 ve OGR7) okul ve sınıfın fiziki şartlarını görmekte. Bunları yeterli maddi kaynak olmaması 3 öğretmenin görüşü ile takip etmektedir. Bu görüşme sorusuna katılımcılardan birkaçı şu şekilde cevaplar vermiştir:

OGR1: “Sınıftaki öğrencilerin farklı öğrenme hızları, tarzları ve ihtiyaçları olabilir. Öğretmenler, kapsayıcı sınıflarda her öğrencinin gereksinimlerini karşılamak için yeterli kaynağa sahip olmayabilirler. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıflar için özel eğitim almamış olmaları zorluk yaratabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR2: “Bütün öğrenciler farklı olduğundan ve maalesef bazı öğrenciler fazla dezavantajlı durumda olduğundan her öğrenciyi avantajlı konuma çekmek maalesef ki zor oluyor. Sınıf mevcudu ve okulun- çevrenin fiziksel koşulları da her öğrenci için ilgili destek ve eğitim hizmetlerini vermek için yeterli olmuyor.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR7: “Zaten kendisi yeterince zor. Çünkü kapsayıcı eğitim hani, sistem herkesi kapsamak zorunda olduğu için cinsiyet, dil, din, sağlık sorunları, zekâ seviyeleri, öğrenme güçlüğü çeken çocukları kapsamayı gerektiği için öncelikle bunun tespiti yapıp tüm çocuklara sınıf içinde ve okulda tespiti en büyük zorluk. Yani öğretmen zaten böyle bir eğitim almadığı için genelde Türkiye’de belli bir yaşın üzerindeki öğretmenler zaten Fen Edebiyat Fakültesi mezunu. Sonradan işte birtakım sertifikalar alarak öğretmen olmuşlar. Eğitim fakültelerinde böyle bir ders var mı onu da çok emin değilim yani. Dolayısıyla ilk zorluk tespiti. Okulların bir kere kapsayıcı eğitime uygun dizayn

edilmemiş olması. Yani zaten herhalde kapsayıcı eğitimde ilk adım erişim, katılım ve destek. Bunlar okulda böyle bir şey yoksa eğer okulda böyle bir vizyon yoksa ki benim çalıştığım yirmi dört yıl boyunca ben böyle bir okul görmedim. Dolayısıyla en büyük zorluk bu öğrencilere uygun eğitim ortamı ve bu öğrencilerin tespiti. Hangi ihtiyaçları, hangi öğrenme türü, hangi zeka türü. Yani hangi öğrencinin hangi ihtiyacı var bunu belirlemek en büyük sorun.” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 5.

Üstesinden Nasıl Gelineceği

Katılımcı Öğretmenler	Öğretmenler ve Yöneticilerin Kapsayıcılık Konusunda Eğitim Almaları	Okul ve Sınıfın Fiziki Şartlarında İyileştirmeler (Öğrenme Ortamı)	Öğrenci Aileleri İle İletişimi Geliştirme	Bireysel Öğrenme Planları	Teknolojik Araçlar	Öğretim Yöntem ve Stratejileri	Velilerin Eğitimleri	Maddi İmkanların ve Materyallerin Artırılması
OGR1			√	√	√			
OGR2	√		√					
OGR3				√		√		
OGR4	√		√	√			√	
OGR5	√		√					√
OGR6		√						
OGR7	√							
OGR8	√		√			√		√

Tablo 3.2. incelendiğinde üstesinde gelmek için görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlerin özellikle öğretmen ve yöneticilerin kapsayıcılık konusunda eğitim almaları ve öğrencilerin aileleri ile olan iletişimlerini geliştirmeyi ön planda tutmuşlardır. Bunları bireysel öğrenme planları takip etmektedir. Katılımcı öğretmenlerden birkaçının bu soru için verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

OGR4: “Öğretmenlere eğitim yapılması, aynı şekilde ailelere de eğitim yapılması, okul ve çevre işbirliğinin sağlanması, veli eğitimlerinin yapılması, yöneticilerin daha çok bilinçlendirilmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerin planlanması önerileri sunulmaktadır.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR5: “Üstesinden gelmek için üstesinden gelmek için de bir kere öğretmenlere bu konuda bilgilendirme yapılması, hizmet içi seminerlere de eğitimlerle olabilir. Okul aile veli işbirliğinin düzgün şekilde sağlanması burada önemli bir de tabi maddi şartların olanakların artırılması önemli bir şey olacaktır.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR8: “Kapsayıcı öğrencilerin dil eğitimine ağırlık verilmesi, bu öğrencilere yönelik materyal desteğinin artırılması, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim seminerlerinin artırılması, kapsayıcı öğrencileri, kapsayıcı öğrencilerin velilerini kaynaştıracak proje ve etkinliklerini geliştirilmesi gibi eğitim öğretim stratejileri olabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarının Nasıl Bireyselleştirebileceği ve Farklı Öğrenme Stillere Nasıl Yanıt Verilebileceği

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının nasıl bireyselleştirileceği ve farklı öğrenme stillerine nasıl yanıt verilebileceğine dair cevaplar aşağıda verilmiştir. Bunun için görüşme esnasında katılımcılara “kapsayıcı eğitimde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını nasıl bireyselleştirebiliriz ve farklı öğrenme stillerine nasıl yanıt verebiliriz?” sorularak yanıt aranmıştır.

OGR1: “Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim planlarını ve materyallerini ayarlayabilirler. Örneğin, görsel öğrenenler için grafikler, tablolar veya video materyalleri kullanılabilirken, işitsel öğrenenler için sesli açıklamalar veya ses kayıtları kullanılabilir. Bedensel (Fiziksel) öğrenenler için ise uygulamalı öğrenme materyalleri düzenlenebilir. Bireyselleştirilmiş öğrenme planları oluşturularak her öğrencinin öğrenme sürecini kişiselleştirmek de önemli bir stratejidir. Bunlara ek olarak, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri farklı öğrenme biçimlerine karşı iyi bir yöntem olabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR3: “Yani öğrenme stili dediğimiz zaman görsel şekilde öğrenmek isteyen yani bu şekilde öğrenme ihtiyacı olabilir. İşsel şekilde duygusal yolla öğrenme ihtiyacı duyan olabilir. Bunlara uygun okullarda gerekli şekilde imkanı sunulabilir veya öğrenme ortamında ise eğer öğrencilere farklı şekilde öğrenme stiline uygun materyaller geliştirilebilir. Çeşitli sunuş yöntemleri. Yani işte akıl tahtadır farklı şekilde 3D yazılımlarla yapılan kodlama yapılan mesela farklı şekilde göze hitap eden veya ses öğrenciye mesela sese hitap eden materyaller kullanması gerekir veya en azından öğrencinin öğrenebileceği şekilde düzenlemek daha uygundur.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR4: “Bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturmak gereklidir ve bunları öğrencileri uygulamak önemlidir. İş birliği ve iletişim halinde öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve uzmanlar arasında olmalıdır. Teknolojik ve dijital araçlar, özel eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrenciler için öğrenme materyali ve iletişim aracı olarak da kullanılabilir. Sürekli öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve gerektiğinde öğretim planlarını güncellemek de önemlidir. Her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır. Hepsinde bireysel farklılıklar vardır. Bu nedenle öğretim y. materyaller çeşitlendirilmelidir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR6: “Bireye göre, bağımsız, adil ve etkin bir eğitim tasarlanabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

Yukarıda verilen cevaplar incelendiğinde ve diğer öğretmenlerin de cevaplarında en çok bireyselleştirilmiş eğitim programı ve kapsayıcı eğitim noktasında farklı yöntem ve teknikler kullanılacağı olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı Eğitimde Engelli Öğrencilerin Eğitime Tam Katılımlarının Nasıl Sağlanacağı ve Bu Öğrencilerin Duygusal ve Sosyal İhtiyaçlarına Nasıl Yanıt Verileceği

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlere “kapsayıcı eğitimde, engelli öğrencilerin eğitime tam katılımını sağlamak için hangi destek ve kaynaklar mevcut ve bu kaynaklara nasıl erişilebilir? Ayrıca, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına nasıl yanıt verebiliriz?” sorusu yöneltilerek yanıtlar aranmıştır.

OGR1: “Öncelikle, öğrencinin özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturmak gerekli ve önemlidir. Bu programlar, öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin planlanmasına yardımcı olur. Öğrencilerin erişim ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojik eğitim araçları, özel eğitim kaynakları gibi materyallerden faydalanılabilir. Duygusal ve sosyal ihtiyaçlara yanıt vermek için öğretmenler, öğrenciler arasında empati oluşturacak havayı teşvik eden bir ortam yaratılmalı ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak için zaman ayırılmalıdır. Okul rehberlik birimleri de öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için önemli destek sağlayabilirler.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR2: “Maalesef engelli bireyler oldukça dezavantajlı durumdadır. Çünkü çoğu okulda destek odası veya engel türüne göre ihtiyaçlarını karşılayacak fiziksel imkanlar mevcut değil. Çoğu öğrenci RAM'a gitmiyor. Bu kaynaklara da ancak bakanlığın yatırımlarıyla erişilebilir. Öğrencinin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına ise diğer öğrencilere arkadaşlarının kendilerinden aşağıda olmadığını öğreterek, onları da oyunlara ve etkinliklere katarak karşılayabiliriz. şeklinde cevap vermiştir.

OGR6: “Engelli öğrenciler için uygun fiziksel ortamlar ve kaynaklar mevcuttur. Braille alfabesiyle yazılmış kaynaklar, işitme engelliler için işaret diliyle hazırlanmış kaynaklar ve yine görme engelliler için tasarlanmış sesli anlatım uygulamaları vb. Kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı olarak görülen grupları yargılamadan, dışlamadan, ötekileştirmeden pozitif sınıf ortamı oluşturarak duygusal ve sosyal açıdan toplumdaki ayrıştırılmadan topluma entegre bireyler yetiştirilebilir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR8: “Engelli öğrencinin eğitimi katılımı için özel eğitim sınıfları, bütünleştirici ve kaynaştırıcı eğitim, özel eğitim okulları ve destek eğitim odaları mevcuttur. Bu kaynakları her engelli bireyimiz erişim sağlayabilir. Bütün engelli çocuklar ve gençler genel olarak engelsiz akranlarıyla aynı eğitim, eğlence ve diğer ortamlara eskiye nazaran daha fazla erişime sahiptir. Bu bireylerimiz hayatın içine ne kadar çok dahil edilirse, sosyal ilişkiler ve genişletilmiş arkadaş çevreleri için de seçenekleri o kadar artar ve artan bu dahil etme, öğrenme ve sosyal etkileşimler için çok önemlidir.” şeklinde cevap vermiştir.

Sorulara katılımcı öğretmenler tarafından verilen incelendiğinde ise çoğu öğretmenlerimizin bu konuda özellikle özel eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak eğitimde yer almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Önceliğin RAM noktasında ve sonrasında buna bağlı olarak eğitim planları ve eğitim türlerine göre yönlendirme yapılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğrencilere Yönelik Olumsuz Tutumların Neler Olabileceği

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik olumsuz tutumların neler olabileceğine dair yanıtları aşağıdaki Tablo 3.3’de yer verilmiştir. Görüşme sırasında katılımcı öğretmenlere “Kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar nelerdir?” sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır.

Tablo 6.

Kapsayıcı Eğitimde Öğrencilere Yönelik Olumsuz Tutumların Neler Olabileceği

Katılımcı Öğretmenler	Dışlanma veya Soyutlanma	Entegrasyon ve Adaptasyon Sorunu	Ayrımcılık	Önyargular	Kalıp Yargular	Damgalama	Ötekileştirme	Yetersiz Hazırlık	İlgisizlik	Kaynak Eksikliği	Çok İlgili-Şefkatli Davranmak
OGR1	√		√	√				√	√	√	
OGR2	√			√							
OGR3	√	√									
OGR4	√										
OGR5	√		√								
OGR6	√		√	√	√	√	√				
OGR7											√
OGR8			√								

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin eğitimde öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarını göstermektedir. İşte tabloya göre yapılabilecek yorumlar:

OGR1: “Öğrenciye yönelik dışlama veya soyutlanma, ayrımcılık, önyargular, kalıp yargular, damgalama gibi tutumları bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciye karşı ilgisizlik ve kaynak eksikliği de gözlemlenebilir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR2: “Öğrenciye yönelik dışlama ve ayrımcılık gibi tutumları bulunmakta” şeklinde cevap vermiştir.

OGR3: “Öğrenciye karşı dışlama, entegrasyon ve adaptasyon sorunları, ilgisizlik gibi olumsuz tutumlar sergilenmektedir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR4: “Sadece öğrenciye yönelik dışlama gözlemlenmektedir.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR5: “Öğrenciye karşı dışlama ve önyargılar” şeklinde cevap vermiştir.

OGR6: “Öğrenciye yönelik çok çeşitli olumsuz tutumlar bulunmaktadır: dışlama, entegrasyon sorunları, ayrımcılık, önyargılar, kalıp yargılar, damgalama, ötekileştirme, yetersiz hazırlık gibi.” şeklinde cevap vermiştir.

OGR7: “Öğrenciye karşı çok ilgili veya şefkatli davranma tutumu” şeklinde cevap vermiştir.

OGR8: “Öğrenciye yönelik entegrasyon ve adaptasyon sorunları” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmenlerin bazı öğrencilere karşı gösterdikleri olumsuz tutumları açıkça göstermektedir. Bazı öğretmenler, öğrencileri dışlama, ayrımcılık yapma, önyargılarla yaklaşma veya ilgisizlik gösterme eğilimindeyken, diğerleri daha şefkatli ve ilgili olabilmektedir. Eğitimde öğrencilere yönelik tutumların bu çeşitliliği, öğretmenlerin farkındalık ve eğitimlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür olumsuz tutumların azaltılması ve pozitif bir eğitim ortamının sağlanması için eğitimde sürekli iyileştirme gereklidir.

Kapsayıcı Eğitimde Öğrenci Aileleriyle İşbirliği ve Ailelerin Katılımlarını Sağlama

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde öğrenci aileleriyle nasıl işbirliği yapılabileceği ve ailelerin katılımının nasıl teşvik edileceği üzerine yanıtlar aranmıştır. Buna dair katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, kapsayıcı eğitimde öğrenci aileleriyle işbirliğinde öğretmenlerin ve okul yönetiminin ailelerle düzenli ve şeffaf iletişim kurması, aileleri okul gelişmelerinden haberdar etmesi ve çocukların akademik-sosyal gelişimini desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca ailelerin okul içi etkinliklere ve seminerlere davet edilmesi, bu işbirliğini güçlendirebilir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik ilgi ve çabaları, velilerin okula katılım konusundaki istekliliğini artırabilir. Özellikle öğrencilerde gözle görülür olumlu değişikliklerin velilerin katılımını teşvik ettiği belirtilmektedir. Ayrıca ev ziyaretleri, veli toplantıları, kaynaşma etkinlikleri gibi etkinliklerle velilerin okul ortamına dahil edilmesi ve bilgilendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu bulgular, eğitimdeki başarıyı artırmak ve öğrencilerin desteklenmesini sağlamak için aile-okul işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılımı, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin bu işbirliğini güçlendirecek stratejiler geliştirmesi ve bu yönde adımlar atmaları kritik bir rol oynamaktadır.

Kültürel ve Dil farklılıkları Gibi Çeşitlilik Unsurlarının Nasıl Kapsayıcı Eğitim Ortamına Entegre Edilebileceği

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kültürel ve dil farklılıkları gibi çeşitlilik unsurlarının nasıl kapsayıcı eğitim ortamına entegre edilebileceği üzerine yanıtlar aranmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerden öne çıkan unsurlar;

Öğretim Materyalleri ve İçeriği: Çeşitlilik unsurlarının kapsayıcı bir eğitim ortamına entegrasyonu, öğretim materyallerinin ve içeriğin çeşitli kültürel ve dil farklılıklarına uygun hale getirilmesi ile başlar. Öğretim programları ve ders planları, farklı kültürel görüşleri ve deneyimleri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ve eğitim içerisinde yer alan tüm

çalışanların kültürel ve dil çeşitliliğini anlamalarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler ve çalışmalar düzenlenmelidir. Öğrencilere dil desteği sağlamak için dil öğretimi ve gelişim programları geliştirilebilir (OGR1).

Kültürel Saygı ve Empati: Farklı kültürlerle karşı saygılı olmayı öğretmek, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında önemli bir adımdır. Öğrencilere farklı kültürlerle tanışma ve empati geliştirme fırsatları sunulmalıdır. Bu tür programlar, öğrencilerin kapsayıcı bir dünya görüşüne sahip olmalarını sağlar (OGR2, OGR4 ve OGR5).

Dil Entegrasyonu: Ana dili farklı olan öğrencilerin dil engellerini aşmaları için okul ortamında dil desteği sağlanmalıdır. Türkçe gibi ortak bir dilin öğretilmesi, öğrencilerin eğitim ortamına entegrasyonunu kolaylaştırır. Bu süreçte öğrencilerin ana dilini de desteklemek, dil ve kültür öğrenimini teşvik edici yöntemler geliştirmek önemlidir (OGR3 ve OGR7).

Oryantasyon Programları: Oryantasyon programları, kültürel farklılıkları uyuma dönüştürmek için etkili bir yöntemdir. Bu programlar, öğrencilere yeni eğitim ortamına uyum sağlama konusunda yardımcı olabilir ve kültürel entegrasyonu kolaylaştırabilir (OGR6).

Ayrımcılıkla Mücadele: Kapsayıcı eğitim önündeki en büyük engellerden biri olan ayrımcılıkla mücadele edilmelidir. Öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklarından dolayı maruz kaldıkları ayrımcılığı önlemek, kapsayıcı bir eğitim ortamının temelini oluşturur. Öğretmenler ve öğrenciler arasında empati kurmak ve farklı kültürel deneyimlerin paylaşılmasını teşvik etmek bu mücadelenin önemli bir parçasıdır (OGR5 ve OGR8).

Eğitim Programları ve Öğretim Stratejileri: Eğitim programlarının ve öğretim stratejilerinin kültürel ve dil farklılıklarını göz önünde bulundurarak geliştirilmesi gerekmektedir. Örnek olaylarla çeşitlendirilen öğretim stratejileri, öğrencilerin kendi kültürlerini ve dil farklılıklarını anlamalarını ve kabul etmelerini sağlar (OGR4 ve OGR8).

Uluslararası Öğrenci Değişim Programları: Kültürler arası anlayışın artırılması için uluslararası öğrenci değişim programları ve küresel eğitim projeleri de kapsayıcı eğitimi destekleyebilir. Bu tür programlar, öğrencilerin farklı kültürlerle tanışmasını, empati geliştirmesini ve kapsayıcı bir dünya görüşüne sahip olmalarını sağlar (OGR1 ve OGR2).

Eğitimde Kapsayıcılığı Artırmak İçin Yönetim ve Politika Düzeyinde Hangi Adımların Atılabileceği

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin eğitimde kapsayıcılığı artırmak için yönetim ve politika düzeyinde hangi adımların atılabileceği üzerine yanıtlar aranmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerden;

Kapsayıcı Eğitim Politikalarının Belirlenmesi ve Uygulanması: Eğitimde kapsayıcılığı artırmak için ilk olarak okullar ve eğitim kurumları, kapsayıcı eğitim politikalarını belirlemeli ve bu politikaları günlük uygulamalara entegre etmelidir. Bu politikalar, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamalı ve her öğrencinin eğitimde adil bir şekilde temsil edilmesini sağlamalıdır (OGR1). Eğitim politikalarının kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyumlu hale getirilmesi, yasal ve yapısal düzenlemelerle desteklenmelidir (OGR3 ve OGR5).

Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim: Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda sürekli eğitim ve gelişim fırsatlarına sahip olmaları hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, seminerler ve atölyeler düzenlenmelidir. Öğretim programları ve eğitim materyalleri de kapsayıcı pratikleri destekleyecek şekilde güncellenmelidir (OGR1, OGR4 ve OGR5). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim stratejileri konusunda sürekli olarak bilgilendirilmesi ve uzmanlaşmaları sağlanmalıdır (OGR5).

Fiziksel İmkanların ve Maddi Kaynakların Artırılması: Okulların fiziksel imkanlarının ve maddi kaynaklarının artırılması, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında kritik bir faktördür. Okullar, öğrenci çeşitliliğine uygun fiziksel şartlara sahip olmalıdır. Bu kapsamda, okulların fiziksel altyapısı ve donanımları iyileştirilmeli ve gerekli destek sağlanmalıdır (OGR2, OGR7). Ekonomik ve mali kaynakların yeterli düzeyde sağlanması, kapsayıcı eğitim politikalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gereklidir (OGR3).

Bilgilendirme ve Farkındalık Artırma Çalışmaları: Öğrenciler, öğretmenler ve veliler için bilgilendirme toplantıları ve farkındalık artırma çalışmaları düzenlenmelidir. Bu faaliyetler, kapsayıcı eğitimin önemini ve gerekliliğini topluma anlatmada etkili olacaktır (OGR4 ve OGR8). Farkındalık artırma çalışmaları, kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılmasına ve toplumsal kabul görmesine katkı sağlayacaktır (OGR5).

Bölgesel ve Yerel Esneklik: Eğitim politikalarının merkezi düzeyde belirlenmesinin yanı sıra, bölgesel ve yerel ihtiyaçlara uygun olarak esneklik sağlanmalıdır. Eğitim bölgeleri ve okullar, kendi ihtiyaçlarına uygun planlar yapabilmeli ve bu planları hayata geçirebilmelidir. Bu, kapsayıcı eğitim politikalarının daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır (OGR7). Yerel düzeyde yapılan planlamalar ve uygulamalar, kapsayıcı eğitimin bölgesel farklılıklara göre uyarlanmasına imkan tanır.

Uluslararası İşbirliği ve Oryantasyon Programları: Kapsayıcı eğitimde uluslararası işbirliği ve deneyim paylaşımı büyük önem taşımaktadır. Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapılarak oryantasyon programları düzenlenmeli ve ülkeler arası deneyim paylaşımı sağlanmalıdır (OGR6). Bu tür programlar, kapsayıcı eğitimde en iyi uygulamaların paylaşılmasını ve küresel düzeyde etkileşimi teşvik edecektir (OGR5).

Öğrencilerin Potansiyellerine Odaklanma: Kapsayıcı eğitimde öğrencilerin yapabildiklerine odaklanmak önemlidir. Eğitim sistemleri, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır. Bu kapsamda erişim, katılım ve destek adımları iyi planlanmalı ve her öğrencinin eğitim sürecine aktif olarak dahil edilmesi sağlanmalıdır (OGR7). Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda eğitim programları geliştirilmelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu başlık altında, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda elde edilen verilerden araştırmanın amaçlarına yönelik sonuçları içermektedir. Bu sonuçlar, kapsayıcı eğitimde karşılaşılan zorlukların tartışılması ve çözüm önerilerinin sunulmasıyla desteklenmiştir.

Sonuç

Araştırmada 2023/2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan 8 ilk/orta okul öğretmenleriyle eğitimde kapsayıcılığın stratejileri, zorlukları ve küresel perspektifler üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma toplamda dört evreden oluşmaktadır. Birinci evrede alanyazın taraması, ikinci evrede görüşme formunun hazırlanması, üçüncü evrede öğretmenlerle görüşülerek verilerin toplanması ve son evre olarak da verilerin analizi şeklindedir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz metodu tercih edilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Görüşmede katılım sağlayan öğretmenlerden üç kişinin hizmet içi eğitim aldığı, 3 kişinin lisans veya yüksek lisans dönemlerinde eğitim aldıkları 2 kişinin ise almadığı görülmüştür.
- Görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlerin sürekli eğitim ve gelişim için desteklenmeleri, okul yöneticilerinin bilinçlendirilmesi ve veli-öğretmen işbirliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

- Görüşmeye katılım saplayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim denilince 1 öğretmen hariç cevaplar noktasında diğer öğretmenler engeli olan bireyler bağlamında değerlendirme yaptıkları görülmüştür.
- Kapsayıcı eğitimde öğrenme ihtiyaçlarının nasıl bireyselleştirileceği noktasında en çok bireyselleştirilmiş eğitim programı ve kapsayıcı eğitim noktasında farklı yöntem ve teknikler kullanılacağı görüşü yanıt olarak verilmiştir.
- Kapsayıcı eğitimde engelli öğrencilerin eğitime tam katılımları noktasında katılımcı öğretmenlerin çoğu özellikle özel eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak eğitimde yer almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.
- Kapsayıcı eğitimde öğrencilere yönelik en fazla tutumun dışlanma şeklinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.
- Eğitim ortamlarının kapsayıcı eğitim çerçevesinde düzenlenmesi ve öğrencilerin dil, davranış gibi özel ihtiyaçlarına yönelik desteklerin artırılması gerektiği görülmüştür.
- Öğrencilerin çeşitli öğrenme tarzlarına uygun olarak öğretim planlarının, yöntemlerinin ve materyallerinin düzenlenmesi, öğrencilerin bireysel yetenekleri ve öğrenme potansiyelleri doğrultusunda eğitim programlarını esnek ve katılımcı bir şekilde düzenlemeleri gerektiği anlaşılmıştır.
- Kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için hem yerel hem de küresel düzeyde eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, kültürel saygı ve empati eğitimi, dil entegrasyonu, oryantasyon programları, ayrımcılıkla mücadele ve kültürel farklılıkları göz önünde bulunduran öğretim stratejileri eğitimde adaletin sağlanması ve kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması için kritik öneme sahip olduğu görülmüştür.
- 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 işbirliği ve öğrencilerin potansiyellerine odaklanma bu sürecin olmazsa olmazlarından olduğu görülmüştür.

Tartışma

Araştırma sonucundan katılımcı öğretmenlerin eğitimde kapsayıcılık konusunda hizmet içi eğitim alma oranı bağlamında düşük olsalar da bir şekilde lisans veya yüksek lisans dönemlerinde aldıkları eğitimlerle konuya hâkim oldukları görülmektedir. Bu veri bize öğretmenlerin bir şekilde de olsa kapsayıcı eğitim ile ilgili bir ders olarak desteklenmelerinin gerekliliğini göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimdeki bu zorlukların üstesinden gelmek için önerilen stratejilerin etkinliği, eğitimciler, yöneticiler, veliler ve ilgili paydaşlar arasında güçlü bir iş birliği ve koordinasyon gerektirir. Öğretmenlerin eğitim almaları ve sürekli profesyonel gelişimlerine yönelik desteklerin artırılması, bu stratejilerin başarıyla uygulanmasını sağlayabilir (bkz. OGR2 ve OGR7., s.11).

Kapsayıcı eğitimde öğrenci ihtiyaçlarının bireyselleştirilmesi ve farklı öğrenme stillerine yanıt verilmesine dair öğretmen görüşlerine baktığımızda öğretmenlerimizin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak öğretim planlarını ve materyallerini ayarlayabileceklerini belirttikleri görülmektedir. (bkz. OGR1 vd., s.12-13). Öğretmenlerimizin bu soruya cevap olarak verdikleri yanıtlar ise **Florian (2008)**, **Loreman (2017)**, ve **Miller (2021)** ile aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir. Bu durum bize kapsayıcı eğitimde farklı öğretim ve yöntemlerin derslerde aktif olarak uygulanması ve farklı öğrenme stillerini dikkate almamızı gerektiğini söylemektedir.

Kapsayıcı eğitimde engelli öğrencilerin eğitime tam katılımlarını sağlamak için öğretmenlerimizden gelen yanıtların BEP planlarının hazırlanması yönünde olduğunu ve gelen cevapların ise alanyazındaki **Ainscow, Booth ve Dyson (2006)**, **Loreman (2017)** ile aynı doğrultuda yanıtlar olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu konuda öğretmenlerimizden OGR1 ve OGR6 kodlu

öğretmenlerimiz, öğrencilerin erişim ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojik eğitim araçları ve özel eğitim kaynaklarının kullanılabilirliğini belirtmiştir. OGR6 kodlu öğretmenimiz ise, Braille alfabesi, işaret dili ve sesli anlatım uygulamaları gibi özel materyallere dikkat çekmiştir. Bu öğretmenlerimizin verdikleri yanıtların OECD (2017), **Schuelka ve Johnstone (2012)** ile tutarlı olduğunu göstermiştir. Yani bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını belirleyip bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) oluşturarak teknolojik eğitim araçlarını ve kaynaklarını ders içeriğinde aktif olarak kullanmaları gerektiğini söyleyebiliriz.

Bulgulardan yola çıkarak kapsayıcı eğitimde öğrenci aileleri ile işbirliği bağlamında öğretmenler, okul yönetimi ve öğretmenlerin ailelerle düzenli ve şeffaf iletişim kurmasının önemini vurgulamaktadır. Aileleri okul gelişmelerinden haberdar etmek ve çocukların akademik-sosyal gelişimini desteklemek gerektiği belirtilmiştir. Yani eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin bu işbirliğini güçlendirecek stratejiler geliştirmesi ve bu yönde adımlar atmaları kritik bir rol oynamaktadır.

Kapsayıcı eğitimde kültürel ve dil farklılıklarının nasıl entegre edilebileceği konusunda öğretmenler farklı kültürlerle karşı saygılı olmayı öğretmenin kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında önemli olduğunu belirtmiştir (bkz. OGR2, OGR4 ve OGR5., s.18-19). Bu görüşler bağlamında öğrencilere farklı kültürlerle tanışma ve empati geliştirme fırsatları sunmak, kapsayıcı eğitimin başarısını artıracaktır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin eğitimde kapsayıcılığı artırmak için politika belirlenmesi ve günlük uygulamalara uygulanması, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda sürekli eğitim ve gelişim fırsatlarına sahip olmalarının hayati öneme sahip olduğunu, okulların fiziksel imkanlarının ve maddi kaynaklarının artırılmasının kritik bir faktör olduğunu, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için bilgilendirme toplantıları ve farkındalık artırma çalışmalarının düzenlenmesi gerektiğini, eğitim politikalarının merkezi düzeyde belirlenmesinin yanı sıra, bölgesel ve yerel ihtiyaçlara uygun olarak esneklik sağlanması gerektiğini, uluslararası işbirliği ve deneyim paylaşımının büyük önem taşıdığını, öğrencilerin yapabildiklerine odaklanmanın önemini belirtmişlerdir (bkz. OGR1 vd., s.19-20). Bu yaklaşımların alanyazınla aynı doğrultuda olduğunu belirtmek gerekir. Yani çalışmamız da eğitimcilerin ve politika yapımcıların bu adımları dikkate alarak kapsayıcı eğitimde yönetim ve politika düzeyinde stratejiler geliştirmesi ve bu yönde adımlar atmaları kritik bir rol oynamaktadır.

Öneriler

Çalışmanın önerileri olarak;

- Çalışma, Kayseri ilini baz alarak yapılmıştır. Bunun tüm illerinde dahil olduğu şekilde geliştirilmesi önerilir.
- Çalışma, ilk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın tüm kademe ve düzeylerdeki öğretmenleri de içerecek şekilde yeniden yapılması önerilir.
- Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak desteklenmesi sağlanmalıdır. Bu eğitimler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim stratejileri konusunda güncel bilgilere sahip olmalarını sağlar.
- Üniversitelerdeki eğitim fakülteleri, kapsayıcı eğitim konusunda zorunlu dersler sunmalıdır. Bu sayede, öğretmen adayları mezun olmadan önce kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını öğrenirler.
- Okulların kapsayıcı eğitime uygun fiziksel ve teknolojik kaynaklarla donatılması desteklenmelidir. Okullar, engelli öğrencilerin erişimine uygun hale getirilmelidir. Bu kapsamda rampalar, asansörler ve özel eğitim sınıfları gibi fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Görsel, işitsel, dokunsal ve diğer öğrenme stillerine uygun materyallerin kullanımı artırılmalıdır.

- Okullarda düzenli olarak bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve kapsayıcı eğitim politikaları hakkında bilgi verilmelidir.
- Eğitim bölgeleri ve okullar, kendi ihtiyaçlarına uygun planlar yapabilmeli ve bu planları hayata geçirebilmelidir. Yerel düzeyde esneklik sağlanması, kapsayıcı eğitim politikalarının daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar.
- Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapılarak oryantasyon programları ve projeler düzenlenmelidir.
- Velilerin eğitim sürecine aktif olarak katılımları teşvik edilmeli, öğrenci-öğretmen-veli iş birliği ön plana çıkarılmalıdır.

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., ve 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., ve 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.
- Loerman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Miller, C. (2021). Çeşitli öğrenme stillerine 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., ve Johnstone, C. J. (2012). Global trends in meeting the educational rights of children with disabilities: From international institutions to local responses. *disability ve 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]
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Seçkin Yayıncılık. Ankara

Comprehension of Plurals in a Second Language

ysun Barış KOSAOĞULLARI¹

Vasfiye GEÇKİN²

İzmir Democracy University

İzmir Democracy University

Abstract

Second language acquisition of plural morphology has proven troublesome for learners of English whose first language marks plurality morphosyntactically different from English. One hypothesis that accounts for variability in learner interlanguage claims that the difficulty in second language acquisition arises from not being able to select or assemble features from the first language. This study investigates the way plurals are recognized and comprehended by Turkish 15-year-old high school students with an intermediate level of proficiency in English. To test the way plurals are formulated with a numeral, a quantifier and a mass noun, Turkish high schoolers (n=20) were given a demographic questionnaire and a grammaticality judgment task of 30 items. The participants were asked to decide whether the given statements in English were grammatically acceptable. Half of the sentences in each condition were acceptable. The learners showed the highest rate of accuracy in recognizing plural morphology in the scope of a numeral. They performed at chance level when plural morphology was given along with a quantifier and a mass notion. Overall, despite having an intermediate level of English, learners still had difficulty in comprehending and recognizing plural inflectional morphology and more exposure to L2 and explicit instruction in plural marking is needed to improve their understanding of plural forms in English.

Keywords: plurality, second language acquisition, transfer, grammaticality judgment task, high schoolers, feature assembly

Introduction

Many second language (L2) learners manifest variability in acquiring inflectional morphology in the target language. Three factors stand out in explaining variability in the learner interlanguage when the acquisition of inflectional morphology is concerned. First, one would expect the L2 learner performance to be target like as the level of language proficiency increases. However, studies investigating the role of the level of L2 proficiency on the acquisition of inflectional morphology come with contradictory findings. While some research findings suggest that the error rates in plural morphology decline as the level of proficiency increases (Şen & Kuleli, 2017; Hwang & Lardiere, 2013), others claim that language proficiency is not a strong predictor of accuracy in plural morphology production or comprehension (Ionin et al., 2023; Jiang et al., 2011; Ninpanit & Pongpaioj, 2016). Learners who reached ultimate attainment in L2 are reported to manifest lower rates of accuracy in inflectional morphology (Lardiere, 1998) than those with lower levels of proficiency in L2 (Goad & White, 2006). Second, task type and diverse methodologies used affect the findings reported in the literature. The findings that are extracted from picture-cued description tasks, grammaticality judgment tasks or interviews (e.g., Ninpanit & Pongpaioj, 2016) do not necessarily give consistent conclusions that are drawn from eye-tracking experiments or longitudinal research (e.g., Lardiere, 1998). Third, differences across languages in the way meaning is grammaticalized and morphologically marked could lead to contradictory findings in the acquisition of second language plural morphology. One reason behind such deviant forms comes from cross

¹ Sorumlu Yazar. Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, İzmir Democracy University, İzmir, Türkiye aysnbs@gmail.com, ID: 0009-0006-6958-8537

² Dr. Öğr. Üyesi, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, İzmir Democracy University, İzmir, Türkiye, vgeckin@gmail.com, ID: 0000-0001-8532-8627

linguistic interference or transfer from the first language (L1). The term *transfer* in this paper is defined as *the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired* (Odlin, 1989: 27). Learners who already reached ultimate attainment in L2 are reported to exhibit transfer effects especially when there is a mismatch between L1 and L2 morphosyntactic features (White, 2003; Lardiere, 1998).

Among several inflectional morphemes, one example, the plural morpheme, is marked differently across languages. When a noun is pluralized in the scope of a numeral, in English, for instance, the noun has to be pluralized depending on its last vowel sound. It would be legit to say *two babies* when a noun is pluralized with a numeral in English. Turkish, on the other hand, does not allow the noun to be inflected with the plural morpheme in the scope of a numeral. The equivalence of *two babies* in Turkish would be *iki bebek* (i.e., two baby). For any native speaker of Turkish **iki bebekler* (i.e., two babies) would be judged as ungrammatical. Such cross linguistic interference is observed in the way two distinct languages mark grammaticality and meaning morphologically. What is more, when inflectional morphology is considered, Turkish and English are viewed to be morphologically incongruent in marking nouns plural. This is because the grammatical morpheme is overtly present in one language but not always in the other. French and English, on the other hand, manifest morphological congruency in plural assignment.

Within the Generative Framework, under the Feature Assembly Hypothesis, the acquisition of a particular inflection is linked to its corresponding functional category. L2 acquisition is facilitated when the learner perceives, selects and assembles the L1 features and the corresponding lexical items in the L2. For feature assembly to take place, features can be added or omitted from the L1- based feature set, as guided by the evidence in the L2 input. This leads to the L1 feature set to be mapped onto the overlapping L2 feature set. In another scenario, assembly may take time or may not occur at all if the related evidence is rare in the input, or if it is concealed by the L1 grammar. Lardiere (2008, 2009) claims that the differences between the L1 and the L2 bundles with respect to how features are assembled at lexical level may pose a significant learning problem in the L2. This study concentrates on the acquisition of plural morphology by Turkish learners of English. Since Turkish and English are morphologically incongruent in marking plurals and the set of features Turkish requires to mark plurals alongside quantifiers, mass notions and numerals differs from the way English plural morphology is observed, one would predict feature assembly to be difficult for Turkish learners of English. If this difficulty is persistent, then we expect lower rates of accuracy in learners with higher rates of proficiency in L2 English. Now, we turn to a discussion of the ways plural morphology is realized in Turkish and English.

Turkish and English

Turkish is an agglutinative language which marks plurality through the *-lar* morpheme whose allomorphs change depending on the vowel harmony. Plural marking is constrained by morphosyntactic and phonological rules depending on the last vowel of the noun that it is attached to (Walter, 2014). Similarly, the plural meaning in English is conveyed through the plural marker *-s*, the pronunciation of which is subject to the characteristics of the last vowel or the consonant of the noun (Jespersen, 2013). Plural inflectional morphology comes with certain exceptions and irregularities in both languages; however, for the purposes of this paper, we will only focus on how Turkish and English mark plurality along with numerals, mass notions and quantifiers. First, the plural morpheme *-lar* is not used where plurality is already indicated by the presence of a numeral in the noun phrase in Turkish (Göksel & Kerslake, 2004) whereas the nouns accompanying numerals almost always receive an overt plural marker in English. Consider the following example:

(1) Deniz sirkte üç palyaço gördü.
Deniz circus three clown-Ø saw

‘Deniz saw three **clowns** at the circus’

One exception to the rule in Turkish is observed when ‘closed’ or ‘well-known’ nouns are marked for plurality alongside a numeral as in (2):

(2) Deniz sirkte üç silahşör-LERi gördü.
Deniz circus three musketeer-S saw

‘Deniz saw **three musketeers** at the circus’

Second, in Turkish, quantifiers such as *birkaç* (several), *birçok* (many) are often used with countable nouns. In English mass nouns are never pluralized while some Turkish mass nouns can take plural forms in the scope of the quantifier *bütün* (all). See the example in (3):

(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 the quantifier *bütün* (all). Yet (4) presents an exception:

(4) **Bütün pirinç-LERi** pişirdim.
All rice-PLR cooked.
‘I cooked **all the kinds of rice**’

In (4), the mass noun *rice* is pluralized in Turkish since it gives rise to ‘the kind’ meaning (Özyıldız, 2017: 906). Such a use would not be acceptable in English. Third, nouns are pluralized after quantifiers in Turkish and in English as in (5):

(5) **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 (6):

(6) **Birkaç** çocuk dün sirke gitti.
A few child-Ø yesterday circus went

‘**A few children** went to the circus yesterday’

The differences in the ways Turkish and English mark plurality with quantifiers, mass notions and numerals gave rise to the current study. Our universal computational system is equipped with a lexicon which includes lexical elements made from bundles of formal, phonological and semantic features. When we take the issue from the feature assembly approach, a Turkish learner comes with a more complicated bundle of features while acquiring English plurals. The computational system needs to go through a series of feature checking to gain mastery of the parameter setting in English

plural marking. First, when a determiner phrase includes an absolute numerical quantifier such as *three*, the L1 Turkish allows for a distinction between [+/-q-abs]. Yet, the corresponding English parameter needs to be set to [+q-abs] since the noun needs to be pluralized when accompanied by a numerical quantifier. Second, when faced with a relative non-numerical quantifier such as *many* or *some* Turkish allows for [+/-q-rel] setting. English, on the other hand, needs to receive the [+q-rel] setting. This distinction between [q-abs] and [q-rel] only applies to Turkish. In addition, the learner needs to differentiate whether the noun is a countable or a mass one [+/-count]. The Turkish L2 learner of English has to learn to omit some of the features in these syntactic environments. When L2 learners cannot select these already existing features in L1 or cannot assemble and bundle the new features in L2, learnability problems arise due to the morphological incongruence in the way these two languages mark plurality. 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 sentences with the following research question in mind: 'Is there a difference in accuracy in judging plurals in sentences with a quantifier, mass noun and a numeral by Turkish highschoolers with an intermediate level of proficiency in L2 English?' We do not predict a difference in the rates of accuracy across these three conditions since the assembling of the features in all these three conditions is equally burdensome. That is, plural nouns along with numerals, quantifiers and mass notions include mismatching feature sets that require feature assembly (i.e., FA+) of the two languages which encode the same feature onto non-corresponding morphemes. Now we continue with the previous work conducted in the field.

Review of Literature

Plural formation in the context of second language (L2) acquisition has been explored across languages and tasks with an aim to test the extent cross linguistic interference is observed from the first language (L1) onto the second language. Research conducted in the field mostly focused on difficulties in the comprehension and production of plural forms. For instance, Yıldız (2016) explored whether L1 Turkish caused interference errors in the spoken English discourse of Turkish learners of English as a foreign language (EFL). The results showed that differences in the plural formation between English and Turkish led to errors such as misinformation in mass noun pluralization as in *homeworks* and omission of the plural marker as in *a lot of question*. One other study which examined plural formation in the spoken productions of Turkish EFL learners (n=48) found that overgeneralization of L1 rules might interfere with the L2 use of plurals in learners with lower levels of English, but the effect of L1 decreases as the learners get more proficient in the L2 (Şen & Kuleli, 2017). Evidence for inflectional morphological transfer in L2 was reported by Sucak and Altunkol (2018) who examined word categories expressed as plural in Turkish and singular in English. 43 intermediate level university preparatory school Turkish students learning English took part in a translation task and an error correction task. Turkish International Corpus of Learner English (TICLE) was examined to identify the usage of words that cannot be made plural in English. It was found that students pluralized noncount words in English even though they were given explicit instruction on not to do so in the beginning of the semester. Yet, they kept making mistakes even after getting feedback. This finding serves as evidence for transfer from L1 Turkish, as well as poor quality of instruction, impoverished input and constraints to access the Universal Grammar parameters.

The plural productions of the speakers of other languages learning English as an L2 were also investigated. Fanani and Fathoni (2021) gave beginner level EFL learners an elicited written production task. The participants were given statements such as *I bought a knife* and were asked to complete the statement, *I bought two...* Plural formation with irregular words was targeted. The three common error types were misspelling the word, overgeneralizing and deleting the plural marker. Khosroshahi (2019) tested whether there existed an asymmetry in the spoken and written productions

of Turkish and Persian learners of English as an L2. The results showed that there was almost no negative transfer in writing. Yet, both groups tended to use bare nouns after numbers or quantifiers in oral production, which was reported as an effect of the plural structure of both Turkish and Persian. It was claimed that the reason for the difference between the results of the written and oral production tasks was because the learners had more control over their written production, and they had time to be able to reflect upon their output. On the other hand, learners had less time to prepare their utterances in an oral test so they might have transferred from the set of morphological features in L1. Tretiakova (2020) reported that Japanese EFL learners had difficulty in interpreting bare plural noun phrases, but they were able to comprehend sentences with a numeral even though Japanese is a non-number marking language as opposed to English.

One hypothesis, Morphological Congruency Hypothesis, claims that if a similar morpheme does not exist in learners' L1, these learners are expected to have difficulty in automatically activating the meaning of the equivalent morphemes in L2 (Jiang et al., 2011). Choi and Ionin (2021) tested Korean and Mandarin native speakers learning English as a foreign language both through online and offline tasks. The aim was to investigate whether the learners transferred from their L1s which lack an obligatory plural marker. The results revealed that second language learners, on both tasks, identified errors with nonatomic mass nouns (e.g., sunlights) but not with atomic nouns (e.g., furniture); and L1-Korean L2-English learners were better than L1-Mandarin L2-English learners at finding the missing determiner with definite plurals (e.g., this boat), whereas the two groups behaved similarly with indefinite plurals (e.g., many boats). The latter finding was consistent with L1 transfer, considering that definite plurals require the plural marker in Korean but not in Mandarin. However, there is also evidence refuting this hypothesis (Song, 2015; Mansbridge & Tamaoka, 2018). Song (2015) administered a study to investigate whether late second language learners can achieve native-like plural inflectional morphology in English even when they do not have similar morphemes in their L1. The findings demonstrated that L2 learners can attain native-like inflection knowledge even when their first language lacks an equivalent. Additionally, Mansbridge and Tamaoka (2018) conducted a study with Japanese learners of English to identify their sensitivity towards number agreement errors in English. It was reported that the learners were sensitive to errors in number noun agreement. Al Jarf (2022) conducted a study with native Arabic students on regular and irregular plural nouns, plural formation of words ending in *-f* and *-o*, and nouns with the same plural and singular form in Latin and foreign plural English words. The results revealed that there was no interference from Arabic plural morphology. However, the learners overgeneralized English plural morphemes and confused the singular and plural suffixes of Latin words.

Grammaticality judgment tasks were used to investigate the role of L1 on L2 plural formation. Thai high- and low-level learners of English demonstrated poor judgment in English plural marking. What is more, L2 learners provided the English plural morpheme especially when some linguistic hints were present, but they had difficulty when there were no clues (Ninpanit & Pongpairaj, 2016). Hwang and Lardiere (2013) investigated the acquisition of the plural marker *-tul* by English speakers of different levels of proficiency in L2 Korean. The participants with four different levels of proficiency in L2 Korean were given an elicitation task, a grammaticality judgment task, a truth value judgment task, a preference task and a translation task. Although Korean has a more intrinsic system of pluralization in the scope of quantifiers and numerals than English, accuracy in feature reassembly in L2 Korean is reported to improve along with increasing levels of proficiency. Geçkin and Kızıldağ (2023) used a grammaticality judgment task to investigate whether the type of plural formation (regular vs. irregular) and level of proficiency (elementary vs. pre-intermediate vs. intermediate) had a role in comprehending plurals. The results suggest that the level of language proficiency does not necessarily improve or inhibit the comprehension of the plural morpheme as opposed to the findings

of Hwang and Lardiere (2013). The L2 learners experienced difficulty especially when the nouns did not follow a regular rule. Next, we introduce the method of the study.

Method

The study is a descriptive case study that reports the grammaticality judgments of highschoolers in L2 English in the Turkish context.

Participants

The participants of this study were recruited through convenience sampling. 20 Turkish high schoolers aged between 14-15 years volunteered to take part in the study. Half of these 10th graders were females. The participants had no reported language, learning or hearing difficulties. The participants were chosen from a project school hosting mostly high-achieving students in English, selected through an exam administered by the Turkish Ministry of National Education. Students received eight hours of English instruction in the ninth grade and four hours of English instruction in the tenth grade. They were all fluent in speaking and reading in English.

Procedure

Data collection took place during the last week of the first semester of 2023/2024 academic year. First the students were given a demographic questionnaire. Next, they were given a Grammaticality Judgement Task (GJT) in English. The task was implemented in the classroom face-to-face as a pen and paper test. It took around 15 minutes for each participant to complete the task. Once the data was gathered, it was entered on Excel sheets anonymously for further analysis.

Data collection instrument

The Grammaticality Judgement Task (GJT) used consisted of 30 items which included plurals together with mass notions, quantifiers and numerals. The students were asked to read the statements and decide whether the given sentences were grammatical or not. If they thought the item was grammatical, they were asked to put a tick next to the statement, if they thought the item was ungrammatical, they were asked to put a cross next to the statement. They were not required to correct the statements that they thought to be false. 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 mass nouns at sentence level. Half of the items in each condition were designed as accurate use of the plural marker. In example (7) below, the participant was expected to recognize the missing plural marker in the scope of the quantifier *several* and put a cross next to the following statement:

(7) Sheila reads several **book** in a month.

(8) exemplifies an item where putting a tick next to the following sentence would be considered as accurate since the mass noun 'bread' cannot receive the plural marker *-s*:

(8) They don't always buy **bread**.

Data analysis

Once the data was collected and entered into the Excel Sheets anonymously, student responses were evaluated out of a score of 100 in each condition. Using SPSS (IBM, 2017), we report the mean rates of accuracy across conditions and developed a model where the effect of the independent variable, that is, the syntactic structure (nouns with numerals vs. nouns with quantifiers vs. mass nouns) was examined on the dependent variable, that is, the student scores on the grammaticality judgment task. We conducted a one-way ANOVA test to investigate the relation between these two variables.

Findings

When the mean rates of accuracy across tasks were considered, all three conditions proved to be challenging for the L2 learners in the current study (See Figure 1). As given in the figure below, the highschoolers in this study exhibited the lowest rates of accuracy in judging the acceptability of the sentences with mass nouns (50%).

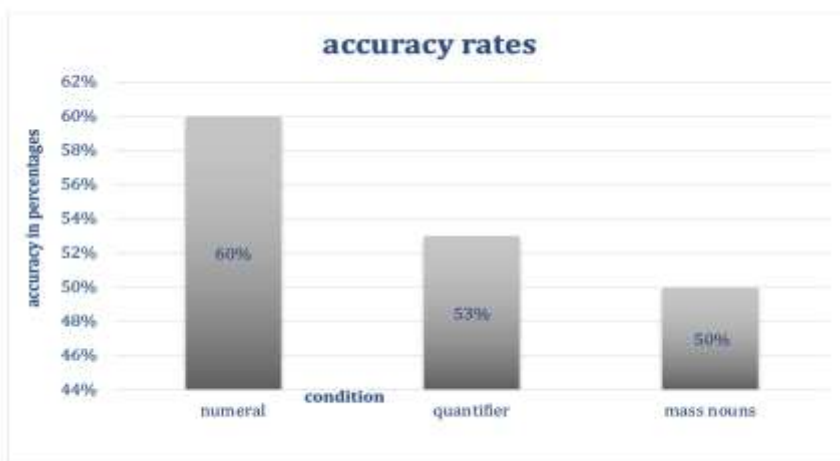


Figure 1. Accuracy in plural judgments across conditions

The accuracy rate improved when the participants were asked to judge sentences with quantifiers (53%) and numerals (60%). Bonferroni adjusted one-way ANOVA results suggested a statistically meaningful difference in the accuracy rates at recognizing plurals between mass nouns and nouns with a numeral ($p=.035$). Such a significant difference did not exist when recognizing pluralized nouns within the scope of a numeral and a quantifier ($p=.109$) or those within the scope of a quantifier and a mass noun ($p=.089$).

Discussion and Implications

This paper aimed at examining the role of the type of the pluralized structure on learner performance in recognizing plural morphology as tested via a grammaticality judgment task. Despite an intermediate level of proficiency in L2 English, the results revealed that the learners were far from perfect mastery of plural morphology in L2 English when the pluralized nouns were used along with different determiners. Although their performance on judging pluralized sentences with mass nouns and quantifiers was around chance level, it improved when the plural noun was used along with a numeral. Similar to the other studies in the field of second language acquisition (e.g., Lardiere, 1998; White, 2003) this study offers empirical evidence that learning how the same meaning is distributed over different pieces of functional morphology can be challenging for L2 learners regardless of their level of language proficiency, dominance and exposure. Still the results might imply that a lot more is involved in second language acquisition than just feature selection and feature assembly and certain problems in L2 acquisition are left unaccounted for (Chekili, 2016). Thus, the mastery of functional categories in L2 may depend on the amount and clarity of cues in the input itself (Rothman & Slabakova, 2017:23).

The observed difficulty in judging the plural forms possibly arises from (re)assembling the already existing features from L1 rather than selecting those features. In the process of reassembly, the learner not only needs to learn the morphological forms but also their allomorphic variants in syntactically and pragmatically appropriate contexts (Chomsky, 2001). In Lardiere's (2009: 219) words, learners in this study generated an initial mapping based on noticed likeness in meaning. That is, they went for the informed best guess from among a smallish range of possibilities. The lowest rate of accuracy in recognizing the plural forms of the mass nouns could be linked to the multiple feature checking that would probably restrain the human processing mechanism. As opposed to what we predicted, rates of accuracy across plurals with numerals and mass nouns differed. The results may also 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). In a similar vein, after investigating the effect of implicit vs. explicit instruction on the acquisition of English generic nouns by Arabic speakers in an experimental case study, Abumelha (2018) reports that the group that received explicit 'focus on form' instruction outperformed the group that received implicit instruction on the post-and delayed post-tests conducted after the treatment.

As opposed to the findings in the Turkish context (Şen & Kuleli, 2017; Yıldız, 2016), the high level of proficiency the participants had in this study did not contribute much to their rates of accuracy in recognizing plurals in the target language. If L1 interference was at work, one would expect problems when nouns are marked plural in the scope of a numeral. Yet, different from the findings of Jia (2003), the learners in this study performed the best in marking plurals accompanied by a numeral. And the similarity between the accuracy rates in comprehending absolute quantifiers such as *three* and relative quantifiers such as *some* or *many* suggests that the features in these two syntactic structures can be assembled earlier. The addition of one more feature, that is, the [+/-count] feature adds up more on the human computational system and the pluralization of mass nouns would probably take longer to master. Overall, it could be concluded that errors in marking plurality in L2 English are not constrained by oral or written production tasks (Su Feng, 2012; Şen & Kuleli, 2017).

Morphological incongruence between Turkish and English and difficulty in feature assembly in L2 English probably played a role in the poor performance of the learners in the current study. These two hypotheses would predict similar rates of accuracy across conditions. Yet, this prediction was not verified for the rates of accuracy between the plurals along with a numeral and a mass notion. This could be linked to the very heavy emphasis given on the difference plurals are marked in the scope of a numeral in these two languages. Moreover, the presentation of the rules with respect to mass nouns is quite limited in coursebooks. Their mastery involves learning noun lists as individual lexical items by heart. If the sample size and the item size were larger, different results might have been obtained in this study.

In addition, one needs to remember that language learning is not constrained within the walls of a classroom. Independent learning could successfully take place by making use of chatbots such as ChatGPT, which offer students 24/7 availability to practice linguistic features of L2 anywhere (Haristiani, 2019). To achieve mastery of English plural morphology, AI-powered natural language processing systems could also help improve exposure to the L2 thanks to their ability to provide personalized learning materials (Kuhail et al., 2023), and authentic and interactive language learning environments (Chiu et al., 2023). For future work, the comprehension and production of plural morphology could be tested across different levels of proficiency through data obtained from longitudinal research, spoken or written narratives or tracking eye movements. Different methods could be employed on larger sample sizes with diverse first language backgrounds.

References

- Abumelha, M. (2018). Classroom input to accelerate feature reassembly for English generics. *Instructed Second Language Acquisition*, 189–214. <https://doi.org/10.1558/isla.35606>
- Al-Jarf, R. (2022). Difficulties in Learning English Plural Formation by EFL College Students. *International Journal of Linguistics Literature & Translation*, 5(6), 111–121. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.6.13>
- Chekili, F. (2016). Variability in L2 acquisition: Investigating the role of formal features. *Arab World English Journal*, 7(2), 32–48. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no2.3>
- Choi, S. H., & Ionin, T. (2021). Plural marking in the second language: Atomicity, definiteness, and transfer. *Applied Psycholinguistics*, 42(3), 549–578. <https://doi.org/10.1017/s0142716420000569>
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phrase. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life of language* (pp.1-52). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chiu, T. K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., & Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 32(7), 3240–3256. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Fanani, A., & Fathoni, M. (2021). Error Analysis on the Students' Construction of English Irregular Plural Nouns. *New Language Dimensions*, 2(2), 79–87. <https://doi.org/10.26740/nld.v2n2.p79-87>
- Geçkin, V., & Kızıldağ, E. (2023). The acquisition of plural morphology in second language classrooms. In *Proceedings of the 5th International Conference on Educational Research* (pp. 112-124). İzmir, Turkey.
- Goad, H., & White, L. (2006). Ultimate attainment in interlanguage grammars: a prosodic approach. *Second Language Research*, 22(3), 243–268. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr268oa>
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2004). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. New York: Routledge.
- Haristiani, N. (2019). Artificial intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry. *Journal of Physics: Conference Series* 1387(1): 202. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020>
- Hwang, S. H., & Lardiere, D. (2013). Plural-marking in L2 Korean: A feature-based approach. *Second Language Research*, 29(1), 57–86.
- IBM Corp (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ionin, T., Atiles, A., Choi, S. H., Lee, C. H., & Wu, M. J. (2023). Online vs. offline sensitivity to missing plural marking in L2 English. In P. Gappmayr and J. Kellogg (Eds.), *Proceedings of the 47th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 366–379). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Jespersen, O. (2013). *A Modern English Grammar on Historical Principles: Volume 3*. Routledge.
- Jia, G. (2003). The Acquisition of the English Plural Morpheme by Native Mandarin Chinese-Speaking Children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46(6), 1297–1311. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/101\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/101))
- Jiang, N., Novokshanova, E., Masuda, K., & Wang, X. (2011). Morphological Congruency and the Acquisition of L2 Morphemes. *Language Learning*, 61(3), 940–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00627.x>
- Khosroshahi, H.H. (2019). A cross-linguistic transfer study of plural nouns after numerical adjectives and quantifiers in English by Turkish and Persian EFL learners. *International Journal of Language & Linguistics*, 6(3), 40–46. <https://doi.org/10.30845/ijll.v6n3p6>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 973–1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Lardiere, D. (1998). Case and tense in the “fossilized” steady state. *Second Language Research*, 14, 1–26. <https://doi.org/10.1191/026765898674105303>

- Lardiere, D. (2008). Feature assembly in second language acquisition. In J. M. Liceras, H. Zobl, and H. Goodluck, (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 106–140). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lardiere, D. (2009). Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research*, 25, 173–227. <https://doi.org/10.1177/0267658308100283>
- Mansbridge, M. P., & Tamaoka, K. (2018). The (In)Sensitivity of Plural -S by Japanese Learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, 8, 176–198. <https://doi.org/10.4236/ojml.2018.85017>
- Ninpanit, S., & Pongpairoj, N. (2016). The acquisition of the English plural morpheme by L1 Thai Learners: A case of the Failed Functional Features Hypothesis. *Linguistics*, 31, 53–80.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özyıldız, D. (2017). Quantifiers in Turkish. In D. Paperno and E. L. Keenan (Eds.), *Handbook of Quantifiers in Natural Language: Volume II* (pp. 857–937). Springer.
- Rothman, J., & Slabakova, R. (2017). The generative approach to SLA and its place in modern second language studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 417–442. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000134>
- Song, Y. (2015, May 14). L2 Processing of Plural Inflection in English. *Language Learning*, 65(2), 233–267. <https://doi.org/10.1111/lang.12100>
- Su Feng, L. (2012). The acquisition of plurals in English writings by Hong Kong students. Unpublished master's thesis. The University of Edinburgh, England.
- Sucak, D., & Altunkol, E. (2018). Crosslinguistic Influence: Plurality In English And Turkish. In T. Balci, A. Öztürk, and E. Serindağ (Eds.), *Schriften Zur Sprache Und Literatur II* (pp. 54–63). IJOPEC Publication.
- 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. <https://doi.org/10.32601/ejal.460981>
- 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. <https://doi.org/10.1017/s0272263100002023>
- Tretiakova, E. S. (2020). Japanese EFL learners' interpretation of plural morphology. *Вопросы психолнгвистики*, 4, 122–133. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2020-46-4-122-133>
- Walter, M. J. (2014). *Morphosyntax and semantic type of noun phrases in Turkish*. Unpublished Doctoral dissertation. Tri-College University, Fargo, ND.
- Wang, X. (2009). Exploring the Negative Transfer on English Learning. *Asian Social Science*, 5(7), 138–143. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n7p138>
- White, L. (2003). Fossilization in steady state L2 grammars: Persistent problems with inflectional morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(2), 129–141. <https://doi.org/10.1017/s1366728903001081>
- Yıldız, M. (2016). Contrastive analysis of Turkish and English in Turkish EFL learners' spoken discourse. *International Journal of English Studies*, 16(1), 57–74. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/1/212631>

Coğrafya Öğretim Müfredatında Afet Kavramı ve Uygulamaları (Japonya Afet Müzesi Örneği)

Ömer Deniz¹

Salman ÖZÜPEKÇE²

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde ve Japonya’da afet kavramı ve uygulamaları, doğal yıkımları anlamak üzerine kurulu olan afet müzelerinin ne olduğu ve coğrafya eğitimi üzerinde nasıl bir etki gösterdiğini, Japonya’da bulunan afet müzeleri üzerinden örneklendirilmesidir. Bu amaçla alanda literatür tarama çalışmaları yapılmıştır. 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. Analizimize konu olan durumda afet müzeciliğinin ne olduğu, coğrafya eğitimi ile afet müzeciliğinin birbiri ile olan ilişkileri, bu ilişkinin coğrafya eğitimine yansımaları gibi boyutlar detaylıca irdelenmiştir.

Japonya, afetlerin sürekli yaşandığı bir ülkedir ve yakın geçmişte de yıkıcı felaketler yaşamasından dolayı afet müzeciliğine verilen önem ve bunun eğitim alanında kullanılmasında dünya çapında öne çıkar. Geçmişten gelen acı tecrübeler sonucunda, halkın ve öğrencilerin afetlere karşı eğitilmesi amacıyla Japonya afet müzelerini ülke çapında geliştirmektedir. Böylelikle afet etki alanlarında hem o bölgede yaşanan afetlerin izlerinin gösterilmesine hem de ileride yaşanabilecek afetlere karşı hazırlıklı olma anlamında çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, sonuç ve öneriler kısımları olarak iki başlık altında toplanmıştır. Buna göre; afet kavramı ve afet müzeciliğinin ne olduğu, ülkemizde ve Japonya’da ne kadar yaygın olduğu, nasıl gelişim gösterdiği vurgulanmıştır. Bunun yanında bu modelin coğrafya eğitimine ne gibi katkılar sağladığı ve sağlayabileceği Japonya’dan örnekler ile incelenmiştir. Bu sorun ve incelemelere ek olarak afet müzeciliğinin ülkemizde yapılabilirliği açısından irdelenmesi ve ülkemize ne gibi faydalar sağlayacağına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Eğitim, Afet, Afet Müzeciliği, Japonya.

Abstract

The aim of this research is to exemplify the concept and practices of disasters in our country and Japan, what disaster museums established on disasters are and how they have an impact on geography education through disaster museums in Japan. For this purpose, literature review studies were conducted in the field. The data of the study were obtained through document analysis method, which is one of the qualitative research methods. While accessing the data, the stages of research, access to data, data classification, understanding and use of data were followed. While using the data, their relevance to the field and the subject were carefully checked, and their classification and use were made as a result of these eliminations. In the case focused on, what disaster museology is, the

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Öğretmenliği A.B.D. Orcid: 0009-0007-4287-8144, babaomer2100@gmail.com

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1763-8011, salmanozu@gmail.com.

relationship between geography education and disaster museology, the reflection of this relationship on geography education, etc. situations have been examined in detail.

Japan is a country that stands out worldwide in terms of the importance given to disaster museology and its use in the field of education because it is a country where disasters are constantly experienced and has experienced devastating disasters in the recent past. As a result of bitter experiences from the past, in order to educate the public and students against disasters, Japan has been working on the development of disaster museums throughout the country, both to show the traces of the disasters experienced in that region and to be prepared for future disasters.

The results of the research are grouped under two headings as conclusion and suggestions. Accordingly, it was emphasized what the concept of disaster and disaster museology is, how widespread it is in our country and Japan, and how it has developed. In addition, what kind of contributions it makes and can make to geography education has been analyzed with examples from Japan. In addition to these problems and examinations, it has been mentioned that disaster museology should be examined in terms of its feasibility in our country and what benefits it will provide to our country.

Key Words: Geography, Education, Disaster, Disaster Museology, Japan.

Giriş

Coğrafya eğitim programının temel felsefesi ve genel amaçları arasında bulunan maddelerden biride, doğal afetlerin ve çevre sorunlarının değerlendirilip bunlara karşı koruma ve önlem yollarının geliştirilmesidir. Özellikle 10. Sınıf Çevre ve Toplum ünitesi kapsamında doğal ve beşerî başlıklarda afetler üzerine çokça değinilmiş ve bu konuda detaylı kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Bu ünite kapsamında ele alınan konular ile kazanımlar incelendiğinde, afetlerin oluşumu ile başlayan değerlendirmelerin, ülkemizdeki yaygınlığı, afetlerden korunma yöntemleri ve farklı ülkelerde afetlerin dağılışı şeklinde devam ettiği görülmektedir. Müfredatta yer alan kazanımlar da baz alınarak afet müzeciliği ve Japonya'dan örnekler ile bu konu üzerinde durulmuştur.

Afet kavramına çeşitli zamanlarda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalar içinde genel kabul görenler arasında; Akdur' a (2000) göre; toplumun olağan yaşam düzenini bozarak, can ve mal kayıplarına neden olan, onun yanıt verme ve uyum sağlama kapasitesini aşarak, dış yardım gereksinimi doğuran, ekolojik olaylara afet denir. 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. 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.

Bunlar dışında afet müzelerinin faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yaşanılan afet veya afetler sonucunda ders çıkarımı yapıp afet bilinci oluşabilir.
- Afetlere hazırlık, afet zararlarını en aza indirmek için kişisel önlemler ve afet eğitimleri alma gibi tepkiler geliştirilebilir.
- Afetler ile ilgili çalışma yapan ve sosyal hizmetler veren kurumlara yönelim, buralarda çalışma yapma ve gönüllü olma etkinliklerinde bulunulabilir.
- Gelecekte yetişecek nesiller için özellikle bu alanların küçük yaşlarda gezdirilmesi ülkenin afete dirençli bir hale gelmesi ve afet bilinci yüksek bir toplumun oluşturulmasında katkı sağlayacaktır.
- Coğrafya derslerinde, afet konularında kazanımlara uygun olarak bu alanlarda yapılacak geziler öğrencilerin coğrafya dersine bakış açısını ve bu derslere yönelimi arttıracaktır.

Bu faydaların dışında afet müzeciliği kavramının sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bunlardan akla ilk gelenler şu şekilde özetlenebilir;

- Afet müzelerinin gezdirilmesi esnasında planlamalar ve izinler konusunda sıkıntılar çıkabilmekte, öngörülemeyen kazalar olabilmektedir.
- Verilecek olan kazanımlar, yapılacak etkinlikler yeterli oranda belirlenmediyse ve öğretmen tarafından tam olarak uygulanmazsa öğrenmelerde eksiklikler oluşabilir.
- Coğrafya dersi kapsamında yapılacak gezilerde afet alanlarının bulunulan şehirden uzak olması ekonomik zorluklar ortaya çıkarabilmektedir.
- Bazı öğrencilerin gezi sırasında bu afet alanlarına ilgili olmaması ve gerekli motivasyonun sağlanamaması, inceleme grubundan ve anlatımlardan kopması da olası bir diğer sınırlılıktır.
- En büyük sınırlılık olarak ise, eğitim sistemimiz içinde müzelere gezi kültürünün istenen ölçülerde olmaması sayılabilir.

Buradan da görülmektedir ki, afet müzelerinin coğrafya öğretiminde faydalarında liste istenirse bu maddeler daha fazla uzatılabilir. Sınırlılıklar ise teknik konulara özen ve önlem alınarak engellenebilecek alanlardan oluşmaktadır.

Tablo 1.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında Afet Eğitime Yer Verilen Kazanımların Sınıflara, Ünitelere Göre Dağılımı ve İçerikleri (Kaynak: Başbüyük, A., & Pala, Ş. M. 2023)

Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı	Sınıf Seviyesi (%)	
9. Sınıf	2	11,76	
10. Sınıf	8	47,05	
11. Sınıf	4	23,52	
12. Sınıf	3	17,64	
Toplam	17	100	
Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ünite (%)	
Doğal Sistemler	4	23,52	
Beşeri Sistemler	3	17,64	
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	-	-	
Çevre ve Toplum	10	58,82	
Toplam	17	100	
Tema	Kod	Kazanım kodları	Tema (%)
Afet Bilgisi	Oluşum	10.1.5., 10.4.1., 11.4.1. ve 11.4.6.	85,71
	Özellikleri	10.4.1.	
	Dağılışı	10.4.2. ve 10.4.3.	
	Doğa-İnsan Etkileşimi	9.2.1., 9.4.2., 10.1.14., 10.2.8., 10.2.9., 10.4.2., 10.4.3., 11.4.4. 11.4.5., 12.1.1. ve 12.1.2.	
Afet Süreci	Korunma Yöntemleri	10.4.4., 12.1.2. ve 12.4.2.	14,28

Coğrafya eğitimi insanlığın dünyada sürdürülebilir bir hayat yaşaması ve gelecek nesillere sağlıklı bir dünya bırakabilmesi için var olan bir bilim dalıdır. 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).

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).

Tablo 2.

Doğal Afetlerle İlgili Etkinliklerin Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Toplam Etkinliklerin Sayılarına Göre Dağılımı (Kaynak: Değirmenci & İltir, 2013)

Sınıflar	Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Etkinlik	Doğal Afetlere İlişkin Etkinliklerin Sayıları ve Yüzdelik Oranları	
		f	%
9.sınıf	30	24	80
10.sınıf	36	18	50
11.sınıf	39	25	64,1
12.sınıf	42	24	57,1
Toplam	147	91	61,9

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-beşeri olayların müzelerde kalıntıları, bulguları, resimleri 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-mekanlardır. Bu bağlamda Japonya'dan afet müzesi örnekleri ele alınarak konunun önemi ve bağlamı vurgulanmaya çalışılmıştır.

Doğal Afetlerin İzlerinin Korunması ve Eğitimde Kullanımı

Doğal afetler, insanlık tarihinde sık sık yaşanan ve ciddi zararlara yol açan olaylardır. Depremler, sel felaketleri, kasırgalar ve volkanik patlamalar gibi doğal afetler, milyonlarca insanı etkileyebilir ve maddi-manevi kayıplara sebep olabilir. Ancak, doğal afetlerin izleri, insanlık için sadece yıkım değil, aynı zamanda önemli bir öğrenme ve bilinçlenme fırsatı da sunar.

Doğal afetlerin izleri, eğitimde önemli bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilere afetlerin etkilerini göstererek, afet bilinci oluşturulabilir ve afetlere karşı hazırlıklı olmaları sağlanabilir. Doğal afetlerin izlerini incelemek, coğrafya dersleri, çevre bilimi dersleri ve afet bilimi dersleri gibi derslerde öğrencilere gerçek hayattan örnekler sunabilir. Bu sayede, öğrenciler doğal afetlerin nedenlerini, etkilerini ve önlenmesi için alınabilecek önlemleri daha iyi anlayabilirler.

Doğal afetlerin izlerinin korunması ve eğitimde kullanılması açısından bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları;

- Afet sonrası saha araştırmaları yaparak, afetin etkilerini ve izlerini belgelemek ve kayıt altına almak,
- Afet müzeleri ve sergileri oluşturarak, afetlerin etkilerini görsel olarak sergilemek ve insanlarda afet bilinci oluşturmak,
- Eğitim materyalleri ve programları geliştirerek, öğrencilere doğal afetler hakkında bilgi vermek ve afetlere karşı hazırlıklı olmalarını sağlamak,
- Deprem gibi afetleri tecrübe etmiş insanların okullara çağırılarak bir sempozyum havasında öğrencilere bu konular hakkında sunumlar yapmasını temin etmek.

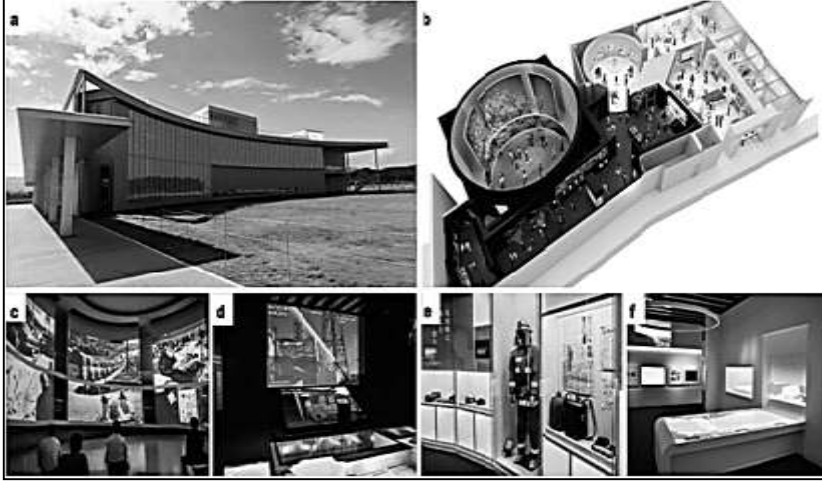
Bu stratejiler, daha da arttırılabilir elbette. Buna ek olarak, doğal afetlerin izlerini korumanın ve eğitimde kullanmanın etkili yollarını oluşturarak, toplumun afetlere karşı daha dirençli hale gelmesine katkı sağlanabilir.

Tablo 3. Doğa Kaynaklı Afet Müzeleri (Kaynak: Yücel, 2022)

No	Müze adı, Açılış tarihi, bulunduğu şehir ve ülke
1	Great Kanto Earthquake Memorial Museum (1930) Tokyo, Japan
2	Kita-ku, Tokyo Disaster Prevention Center and Earthquake Science Museum (1984), Tokyo, Japan
3	Great Hanshin-Awaji Earthquake Memorial Museum (2002), Kobe, Japan
4	Ojiya Earthquake Museum Sonaekan (2011), Niigata, Japan
5	Hanshin Expressway Earthquake Museum (1996, re-opened 2009) Kobe, Japan
6	The Ruins Great East Japan Earthquake Kesennuma City Memorial Museum (2019) Kesennuma, Japan
7	Hokudan Earthquake Memorial Park & Nojima Fault Preservation Museum (1998), Hyogo, Japan
8	The Great East Japan Earthquake and Nuclear Disaster Memorial Museum (2020), Futaba, Japan
9	Kumamoto Earthquake (2016) Corridor of Memories, Field Museum (2020)
10	Ningxia Haiyuan Earthquake Museum (2010), China
11	The Memory of Earth: Epicenter Memorial Hall in Yingxiu (2012), Wenchuan, China
12	5.12 Wenchuan Earthquake Memorial Museum (2013), Beichuan, China
13	Earthquake Memorial Hall and Relics Park in Longtuo mountain Town (2018), Yunnan, China
14	Muter Earthquake Museum (2014), Soriano Calabro, Italy
15	Earthquake Museum and Tourism Burou, Tulbagh, South Africa
16	Tayvan 921 Earthquake Museum (2001), Taichung, Taiwan
17	17 August Izmit Earthquake Memorial and Awareness Museum (2018), Izmit, Türkiye
18	Lanzou Earthquake Museum, (1989) Gansu, China
19	Tangshan Deprem Müzesi, 2008, Çin
20	Tsunami and Storm Surge Disaster Prevention Station, Osaka/ Japan
21	IWATE Tsunami Memorial Museum (2019) Iwate /Japan
22	Inamura-no-Hi no, Yakata, (2007), Wakayama, Japan
23	Okushiri Isle Tsunami Museum (2001), Hokaido, Japan
24	(Hilo Tsunami Museum) Pasific Tsunami Museum, (1994), Hilo, Hawai,USA
25	Banda Aceh Tsunami Museum, 2009, Banda Ace, Indonesia
26	International Tsunami Museum, (2006) Khao Lak, Tailand
27	Community Tsunami Education Centre and Tsunami Museum (2007) Telwatta, Sri Lanka
28	Kerala Tsunami Museum (2008) Kerala, India
29	The Houston Flood Museum, US
30	Johnstown Flood Museum (1989) Johnstown, US
31	La Crosse Ice Age Flood Museum (2017) Washington, US
32	Teton Dam Flood Museum (Rexburg Museum), (1983) Rexburg, Idaho, US
33	1927 Flood Museum Greenwille, US
34	DSI Flood Museum (2020) Trabzon, Turkey
35	Watersnood Museum Ouwerkerk, Holland
36	Laingsburg Flood Museum South Africa
37	1931 Floods Museum at Wenyou Tai, Gaoyou City, China

Büyük Doğu Japonya Depremi ve Nükleer Felaket Anma Müzesi

Müze 2011 yılında meydana gelen deprem ve ardından oluşan tsunami sonrası ortaya çıkan yıkımı göstermek için halkın ziyaretine açılmıştır. Müzede çeşitli yöntemlerle toplanmış 270 binden fazla nesne sergilenmekte ve rehber olarak afeti yaşayan bölge halkından insanlar hizmet vermektedir. Müzenin genel amaçları arasında, bölgede yaşanan yıkımı ziyaretçilere aktarmak, konu hakkında bilgilendirici çalışmalar yapmak ve bölgenin en hızlı şekilde yeniden yapılanması için katkıda bulunmak sayılabilir.



Şekil 1. Büyük Doğu Japonya Depremi ve Nükleer Felaket Anma Müzesi Sektörel Dağılım
(Kaynak: Yücel, 2021)

Japonya, uzun soluklu bir müzecilik geleneğine sahiptir ve bu alanda açılan müzeler ile afetler sonucu müzeye dönüştürülen alanlar bakımından zengin bir portföye ulaşabilmiştir. Müzeler yaşam boyu öğrenmenin de önemli araçları arasındadır (Maly & Yamazaki, 2021).

Büyük Doğu Japonya Depremi Harabeleri Kesennuma Şehri Anıt Müzesi

Müze, afet nedeniyle hasar gören Kesennuma Koyo Lisesi'ni de içine alan alanda kurulmuştur. Müze, üç ana bölümden oluşan etkileyici bir yapıya sahiptir.



Şekil 2. Büyük Doğu Japonya Depremi Harabeleri Kesennuma Şehri Anıt Müzesi İç Görünüm
(Kaynak: <https://www.tohoku-golden-route.com/wp-content/uploads/2020/01/2019-12-24-15.43.33r-scaled-1.jpg>)

İlk bölümde, ziyaretçiler afetin dehşetini adeta canlıymış gibi deneyimleyebilmektedir. Deprem ve tsunami anında çekilen videoların yer aldığı belgesel gösterimi, felaketin büyüklüğünü ve anlık etkilerini çarpıcı bir şekilde gözler önüne seriyor. Bu bölüm aynı zamanda, doğal afetlerin neden olduğu tahribatı gösteren bir sergi ile tamamlanıyor. Müzenin ikinci kısmı ise daha çarpıcı bir duygusal etki yaratıyor. Burada, hasar görmüş yapılar ve afetin ardında bıraktığı harabeler sergileniyor. Bu alan, felaketin sadece fiziksel değil, aynı zamanda insani boyutlarını da düşündüren bir atmosfer sunmaktadır.

Müzenin ikinci bölümü, afetin gücünü ve yarattığı kaosu çarpıcı bir şekilde gözler önüne seriyor. Hasarlı bir okul binasında, tsunami dalgalarıyla içeri sürüklenen bir araba ve su seviyesini gösteren işaretler dikkat çekmektedir. Ayrıca, tahliye alanları ziyaretçilere felaket anında yaşanan çaresizliği hissettirecek kadar gerçekçidir. Binanın dışındaki açık alanda ise tsunami nedeniyle devrilmiş araçlar ve yıkılmış duvarlar sergilenerek, doğanın ne denli yıkıcı olabileceği gözler önüne serilmektedir.

Müzenin üçüncü bölümü ise daha insani bir boyuta odaklanıyor. Deprem ve tsunami tehdidinin yanı sıra, kayıp kişileri arama kurtarma çalışmaları ve tahliye merkezlerindeki yaşam koşulları, burada detaylı bir şekilde sergileniyor. Afetten kurtulanların paylaştığı mesajların yer aldığı video gösterimleri, felaketin sadece fiziksel değil, duygusal ve psikolojik etkilerini de derinlemesine hissettirmektedir. Ayrıca, iyileşme sürecini gösteren bölümler, felaketin ardından gelen yeniden yapılanma ve dayanışmanın gücünü vurgulamaktadır.

Müze aynı zamanda eğitim ve atölye alanları da yer almaktadır. Müze hasarın somut göstergesi hasarlı bina ile birlikte afet anı ve sonrasına ilişkin tüm bilgileri ziyaretçiye aktarmaktadır (Yücel, 2022).

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.

Doküman analizi sürecini Altheide (1996); dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme olarak sınıflamaktadır. Analiz sürecini yönlendiren birbiriyle ilişkili iki ilke tarafsızlık ve güvenilirliktir (aktaran Kırıl, 2020, s. 181). Dokümanların analizi sürecinde bu çerçevede baz alınarak sırasıyla; dokümanlara ulaşma, inceleme, dokümanların seçimi, konu ile ilgili verileri seçme, analiz ve güvenilirliği ve geçerliliği kontrol etme adımları izlenmiştir. Bu yollar ile afet müzeciliği, coğrafya eğitimi ve bunlar dışında konu için önemli görülen başlıklar ve konular detaylı bir şekilde ele alınıp işlenmiştir. Uluslararası diğer dillerde yazılan kaynaklar için çeviri araçları ve yapay zeka destekli çevrim içi uygulamalardan yararlanılıp istenilen düzeyde verim sağlanmaya çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Afet bilincinin müfredatla entegre edilmesi, öğrencilerin afetlere karşı daha hazırlıklı olmalarını sağlarken, toplum genelinde de bir farkındalık yaratmaktadır. Bu bağlamda, müze gibi formal eğitim alanları 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.

Japonya'dan verilen müze örnekleri, afetlerin sadece fiziksel yıkıma yol açmadığını, aynı zamanda toplumsal ve duygusal etkilerinin de göz ardı edilemeyecek derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür müzeler, öğrencilere afetlerin doğasını, nedenlerini ve sonuçlarını anlamaları için somut ve duygusal bir bağ kurma imkânı sağlar. Japonya'nın deprem ve tsunami gibi doğal afetlerle yaşadığı tecrübeler, bu bilinci artırmak adına coğrafya derslerinde işlenmesi gereken bir örnek oluşturmaktadır.

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.

Coğrafya öğretim müfredatında afet kavramının iyice anlaşılması ve öğrencilerin bu bağlamda ileride olabilecek herhangi bir afete karşı bilinç düzeyinin geliştirilmesi için yapılacaklar kısaca şu şekilde örneklenebilir;

- Müfredata Afet Bilinci Dersleri Eklenmeli: Coğrafya öğretim programlarına doğal afetler ve afet yönetimiyle ilgili daha kapsamlı dersler eklenmeli. Bu dersler teorik bilginin yanı sıra, pratik uygulamaları ve felakete nasıl hazırlanılması gerektiğini de kapsamalı.
- Afet Müzelerine Ziyaretler Düzenlenmeli: Japonya bu konuda örnek alınarak, öğrencilere afetlerin gerçek yüzünü ve toplumsal etkilerini göstermek için müzeler daha etkili kullanılabilir. Öğrencilerin bu tür müzeleri ziyaret etmeleri, teorik bilgilerini pekiştirmelerine katkı sağlayacaktır.
- Simülasyon ve Uygulamalı Eğitimler: Afet senaryolarını içeren simülasyonlar ve uygulamalı eğitimler, öğrencilerin afet durumunda ne yapmaları gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu tür uygulamalar, afet bilincinin genç yaşta kazandırılması açısından faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (13), 25-48.
- Altın, 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., & İlter, İ. (2013). Coğrafya Dersi Öğretim Programında Doğal Afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 276-303.
- Gerster, J., & Maly, E. (2022). Japan's Disaster Memorial Museums and framing 3.11: Othering the Fukushima Daiichi nuclear disaster in cultural memory. *Contemporary Japan*, 34(2), 187-209.
- 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.
- Kaya, N., Artvinli, E., & Dönmez, L. (2023). Uluslararası afet risklerini azaltma standartlarına göre coğrafya öğretim programı: bir içerik analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 24-49.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Maccario, N. K. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı.

- 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.
- Murti, D. C. W. (2021). The Vernacular of Disaster: The Rhetoric and Memory of Volcanic Eruption at Museum Gunung Merapi, Indonesia. *Journal of Communication Inquiry*, 01968599231171931.
- Özmen, B., & İnce, Z. D. (2017). Okul tabanlı afet eğitimi. *Resilience*, 1(1), 21-29.
- Tezcan Akmehtmet, K., & Ödekan, A. (2006). Historical development of museum education. *ITU Journal of Social Sciences*, 3(1), 47-58.
- Yücel, G. (2021). The Role of Disaster Museums for Disaster Awareness. Theories, Techniques, Strategies" For Planners&Designers (s. 257-276). içinde Peter Lang Publication.
- Yücel, G. (2022). Afetten Etkilenen Yapıların Müze Olarak Kullanımı. *Academic Perspective Procedia*, 5(2), 27-36.

4. Sınıf İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Arasındaki Disiplinlerarası Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yasemin ÖZER KOÇAK ¹

Ali MEYDAN ²

MEB

Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversitesi

Özet

Bilginin sürekli güncellendiği bu zamanda bilgiyi bütün 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 disiplinler öğrenme sürecine eklenir, zenginleştirilir ve sonuçta öğrenci bir ders öğrenirken diğer dersler arası ilişki kurmayı öğrenir, konu hakkında daha derinlemesine bir anlayış kazanır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf İngilizce ve sosyal bilgiler öğretim programlarının disiplinlerarası uyumunu öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Bu kapsamda, araştırmada disiplinlerarası yaklaşıma dair öğretmen görüşleri alınmış, ayrıca İngilizce ve sosyal bilgiler ders müfredatları arasındaki uyum hakkında sorular sorulmuştur. Çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Araştırmada, kolay ulaşılabilir örneklem alma yoluna gidilerek farklı şehirlerde devlet ilkokullarında 2018 öğretim programı doğrultusunda 4. sınıflarda ders verme deneyimine sahip 6 İngilizce öğretmeni ile internet ortamında odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinden bir gün önce katılımcı öğretmenlere hem 2018 öğretim yılı sosyal bilgiler programı hem de 2024-2025 eğitimi öğretim yılında uygulanacak yeni sosyal bilgiler öğretim programları verilmiş ve katılımcılardan incelemeleri istenmiştir. Odak grup görüşmesi sonunda veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi için MAXQDA Analytics Pro 24.4.1 programı ile içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde İngilizce öğretmenlerinin 4. Sınıf İngilizce ve sosyal bilgiler müfredatları arasında disiplinlerarası uyum olmadığını düşündükleri, ancak söz konusu uyumun olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca bu sebepten dolayı İngilizce dersinde sorunlar yaşadıkları üniteler olduğu tespit edilmiş ve bu konuda kendilerince farkında olmadan disiplinlerarası yaklaşım kullanarak çözüm yolları buldukları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası yaklaşım, öğretim programı, İngilizce, sosyal bilgiler, görüş.

Abstract

At the present when information is constantly updated, it has become even more important to consider the information as a whole. Considering information as parts of a whole in education will contribute to the individual's understanding of information. For this reason, an interdisciplinary approach in education stands out. In the interdisciplinary approach, different disciplines are added to the learning process and enriched, and as a result, the student learns to establish relationships between other courses while learning a course and gains a deeper understanding of the subject. The aim of this study is to reveal the interdisciplinary harmony of primary school 4th grade English and social studies curriculum in line with teachers' opinions. In this context, teachers' opinions about the interdisciplinary approach were taken in the research, and questions were asked about the compatibility between the English and social studies course curricula. The study is a case study designed as a qualitative research. In the research, an easily accessible sampling method was used and

¹ Sorumlu Yazar. Doktora öğrencisi, MEB, yaseminozerkocak@gmail.com

² Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alimeydan01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1278-096X>

a focus group interview was held online with 6 English teachers who had experience teaching 4th grades in line with the 2018 curriculum in public primary schools in different cities. One day before the focus group meeting, both the 2018 academic year social studies curriculum and the new social studies curriculum to be implemented in the 2024-2025 academic year were given to the participating teachers and the participants were asked to review them. At the end of the focus group interview, the data were transferred to the computer environment and content analysis was used with the MAXQDA Analytics Pro 24.4.1 program to analyze the data. As a result of the findings, it was seen that English teachers thought that there was no interdisciplinary harmony between the 4th grade English and social studies curricula, but they stated that there should be such harmony. In addition, for this reason, it was determined that there were units in which they had problems in the English course, and it was revealed that they found solutions to this issue by using an interdisciplinary approach without being aware of it.

Key Words: Interdisciplinary approach, curriculum, English, social studies, opinion.

Giriş

Eğitimde, bireylerin farklı konu kümeleri arasında bağlantı kurulmaları ve özgün anlayışa sahip olmaları beklenmektedir. 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. Örneğin, tarih dersinde bir bölgede yaşanan olayı daha iyi anlamak için o bölgenin coğrafi, sosyolojik, ekonomik özelliklerini bilmek konunun derinlemesine anlaşılmasına katkı sunacaktır. Dolayısıyla tarih, coğrafya, sosyoloji ve ekonomi disiplinleriyle bağlantılı olmak durumundadır. Sadece belirli bir alan (tarih) çerçevesinde yapılan eğitim sınırlı kalacaktır. Eğitimde disiplinlerarası yaklaşım farklı alanlardaki bilgilerin sentezlenerek çok yönlü bilgiye ulaşmayı sağlayan bir yaklaşımdır. Bu açıdan, disiplinlerarasılık eğitimde öne çıkmaktadır.

Disiplinlerarası yaklaşım kısaca, bir disiplinin belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde birarada sunulması olarak tanımlanabilir. Disiplinlerarası yaklaşım, bilgiyi parçalara ayırıp sınırlı bir perspektiften değil, birbiriyle bağlantılı bütüncül bir şekilde ele alır. Farklı bakış açılarıyla derinlemesine öğrenme ve bilginin gerçek dünya bağlamında kullanılmasına olanak sağlar.

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. yüzyılda bu yaklaşımın öncüleri arasında gösterilen Ernest Boyer disiplinlerarası yaklaşımı ilk kez mimarı alanda kullanırken, Julian Huxley biyoloji ve etik arasında disiplinlerarasılıktan bahsetmiştir. C.P. Snow ise 'The Two Cultures' kitabında bilim ve edebiyatın disiplinlerarası yaklaşım ile bir köprü kurmuştur. Disiplinlerarasılık Jacobs'a göre bir araştırmada en az iki disipline ait yöntem ve bilgilerden faydalanmaktadır (Jacobs, 1989). Disiplinlerarası anlayış yeni bir yaklaşım olmamakla birlikte, eğitimde son yıllarda üzerinde önemle durulan bir yaklaşım haline gelmiştir.

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 disiplininin 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).

Türkiye'de eğitim sistemi, zamanla değişen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmektedir. Bu bağlamda, 2018 yılında yenilenen İngilizce öğretim programı da önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. 2018 İngilizce dersi öğretim programı öğrenci merkezli yaklaşımıyla dikkat çekmekte aynı zamanda dil öğrenimini daha etkili, etkileşimli ve anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadır. 2018 İngilizce öğretim programının tasarımında 2013 öğretim programına benzer şekilde Avrupa Ortak Dil Çerçevesi ve eylem odaklı yaklaşım temel alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda 2018 İngilizce ve sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. İngilizce öğretim programına göre 10 ünite yer alırken, sosyal bilgiler öğretim programında 7 öğrenme alanı mevcuttur. Ünitelerin disiplinlerarası ilişkisine bakıldığında, İngilizce 'nationalities' ünitesinin sosyal bilgiler dersiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak öğretim programına bakıldığında zamanlama olarak birbiriyle uyumlu olmadığı ortaya çıkmaktadır.

MEB 2018 İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf		MEB 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4. sınıf	
1. Ünite	Classroom Rules	1. Öğrenme alanı	Birey ve Toplum
2. Ünite	Nationality	2. Öğrenme alanı	Kültür ve Miras
3. Ünite	Cartoon Characters	3.öğrenme alanı	İnsanlar, Yerler, Çevreler
4. Ünite	Free Time	4.öğrenme alanı	Bilim, Teknoloji ve Toplum
5. Ünite	My Day	5.öğrenme alanı	Üretim, Dağıtım, Tüketim
6. Ünite	Fun with Science	6.öğrenme alanı	Etkin Vatandaşlık
7. Ünite	Jobs	7.öğrenme alanı	Küresel Bağlantılar
8. Ünite	My clothes		
9. Ünite	My Friends		
10. Ünite	Food and Drinks		

Bu çalışmada 2018 İngilizce öğretim programının 4. Sınıf sosyal bilgiler dersiyle disiplinlerarası uyumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. 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, ilkokul 4. sınıflara ders veren farklı şehirlerdeki altı İngilizce öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. 2018 İngilizce ve sosyal bilgiler dersleri arasındaki disiplinlerarası uyum öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

- 1) Disiplinlerarası yaklaşım öğretmenlere ne ifade ediyor?
- 2) Disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik tutum ve performanslarını ne şekilde etkileyeceğini düşünüyorlar?
- 3) 4. Sınıf İngilizce dersinin hangi konuları ile sosyal bilgiler dersinin konuları arasında bağlantı olduğunu düşünüyorlar mı?
- 4) Bu konularda kazanımları verirken ne şekilde zorluklarla karşılaşıyorlar?
- 5) Nasıl çözümler öneriyorlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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. Durum çalışması, Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği gibi nasıl ve niçin sorularıyla yola çıkarak bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren araştırma yöntemidir (Şimşek & Yıldırım, 2008). Durum çalışması olgu ve bağlam arasındaki sınırların net olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Yin, 2014).

Odak grup görüşmeleri için uygun katılımcı sayısı Edmunds'a göre (2000) 8–10, Byers ve Wilcox'a göre (1988) 8–12 kişi, MacIntosh'a göre (1981) 6–10 kişi, Kitzinger'e göre (1995) 4–9 kişi, Goss ve Leinbach'a göre (1996) 15 kişi, Morgan (1997) ve Gibbs'e göre (1997) 6–12 kişi, kişidir (Çokluk vd., 2011). Bu çalışmada farklı şehirlerde yaşayan 6 İngilizce öğretmeni ile odak görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir. Amaçsal örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem yöntemine göre; kolay olanı seçmek, çaba, zaman ve maddiyattan tasarruf sağlar (Baltacı, 2018).

Açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla internet üzerinden 40 dakikalık odak görüşme yapılmış ve veriler elde edilmiştir. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmede iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş altı açık uçlu soru hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA nitel veri analizi programıyla analiz edilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesi 2018 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı gönderilmiş ve incelemeleri istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı şehir ve farklı özelliklerdeki devlet ilkokullarında görev yapan 6 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir:

	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (yıl)
Ö1E	Kadın	17
Ö2N	Kadın	19
Ö3S	Kadın	16
Ö4Ç	Kadın	19
Ö5O	Kadın	18
Ö6Sa	Erkek	21

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine odak görüşme yapılmadan 1 gün önce 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı gönderilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile odak görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Odak görüşme internet ortamında yapılmıştır. Katılımcılara şu sorular sorulmuştur :

- 1) Disiplinlerarası yaklaşım size ne ifade ediyor?
- 2) Disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik tutum ve performanslarını ne şekilde etkileyeceğini düşünüyorsunuz?
- 3) 4. Sınıf İngilizce dersinin hangi konuları ile sosyal bilgiler dersinin konuları arasında bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 4) Bu konularda kazanımları verirken ne şekilde zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
- 5) Nasıl çözümler önerebilirsiniz?

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verileri anlamlandırabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması amaçlanmıştır. Altı İngilizce öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmış, görüşmenin kaydı alınmıştır. 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.

Bulgular

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular



Şekil 1. Disiplinlerarası yaklaşım size ne ifade ediyor?

Öğretmenlere disiplinlerarası yaklaşım hakkında görüşleri sorulmuştur. Bu görüşlere bağlı olarak ortaya çıkan temalar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Disiplinlerarası yaklaşım size ne ifade ediyor?

	Kod sayısı	Yüzde	
Derslerin içiçe öğretilmesi	2	33,33	Katılımcı öğretmenlere
Derslerarası ilişki	2	33,33	
Birbirine kolaylık sağlayacak konuların uyum içinde öğretilmesi	1	16,67	
Üniteler arası bağlantı	1	16,67	
TOPLAM	6	100,00	

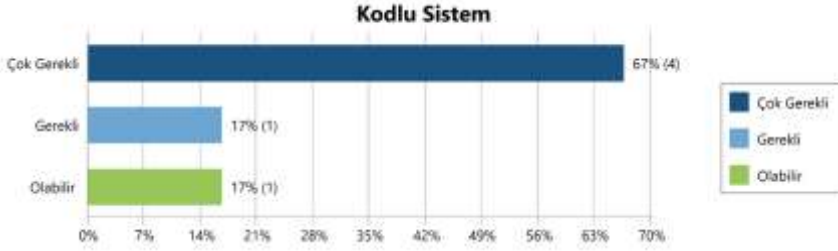
disiplinlerarası yaklaşım hakkında görüşleri sorulduğunda verdikleri cevaplar dört tema etrafında toplanmıştır.

Derslerarası ilişki koduna dair Ö1E ‘*Mesela öğrencinin İngilizceyi iyi öğrenebilmesi için önce Türkçeyi tam öğrenmesi gerekli.*’ şeklinde açıklamıştır. Katılımcı Ö5O ‘*LGS’de matematik soruları neredeyse bir sayfa. Öğrenci önce Türkçeyi iyi bilecek, okuduğunu anlayabilecek ki matematik sorusunu doğru yapabilsin.*’ sözleriyle ifade etmiştir.

Ö2N ‘*Hani sosyal bilgiler dersi coğrafya, tarih, vatandaşlık derslerini kapsar ya, bu da disiplinlerarasına girer.*’ sözleriyle derslerin içiçe olmasından bahsetmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Disiplinlerarası yaklaşımın yabancı dil öğretiminde gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?



Katılımcı öğretmenlere disiplinlerarası yaklaşımın yabancı dil öğretiminde gerekliliği hakkında soru yöneltildiğinde yukarıdaki tabloda da belirtildiği gibi altı katılımcının ifadeleri çok gerekli, gerekli ve olabilir kategorilerinde kodlanmıştır. Çok gerekli olduğunu belirten 4 katılımcıdan Ö3S 'öğrenci eğer konu hakkında bilgiye sahipse okuduğu metni daha kolay anlar' şeklinde açıklamıştır. Ö6Sa 'bu durum karmaşıklığa da yol açabilir, belki daha da zorlaştırabilir.... Yani bazı durumlarda olduğu iyi de bazen de olmazsa da olur gibi' demiştir.

Şekil 2. Kelime bulutu



Katılımcıların ifadeleri sonucu oluşturulan kelime bulutunda en çok tekrar edilen kodlar yer almıştır.

Ö2N '.....zümre işbirlikleri gerektirebilir.'

Ö4Ç '... olsa iyi olur. Bir konunun öğrenilmesini anlamlı kılar.....'

Ö1E '... bizim işimizi kolaylaştırır. Kapsamlı olması anlamlı öğrenmeye katkı sağlar.'

Ö5O '...diğer zümre öğretmenleriyle koordineli çalışmak iyi olur aslında...'

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Soru : 4. Sınıf İngilizce ve sosyal bilgiler derslerinin hangi konuları arasında bağlantı olduğunu düşünüyorsunuz?

Katılımcılara görüşmeden önce 2018 İngilizce ve sosyal bilgiler öğretim programları verilmiştir. Buna dayanarak, katılımcıların tamamı İngilizce dersindeki 'nationality' ünitesinin sosyal bilgilere dayandığını belirtti. Sosyal bilgilerde bu üniteye eşlik edebilecek ünite olarak 'küresel bağlantılar' ünitesini söylediler. Bunun dışında söyledikleri üniteler hayat bilgisiyle bağdaşan konular olmuştur.

Ö6Sa, '...İngilizcede mevsimler öğretiyoruz. Ama sanırım bu hayat bilgisinde dersinde öğretiliyor.'

Ö3S '...en alakalı olan bence Nationality ünitesi...'

Ö2N '...ülkeler ve milletler bayrakları öğrettiğimiz ünite sosyal bilgiler konusu...küresel bağlantılar bu konuyla ilgili aslında...'

Ö5O 'ay... en zorlandığım konu milletler ünitesi...o bitince dönem bitti sayıyorum...'

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Soru: Bu ünitelerde ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

Katılımcıların 4. Sınıf sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirdikleri ünite 'Nationality' ünitesi oldu. Bu ünite ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin anlatımlar aşağıdaki tablodaki kodlar halinde belirtilmiştir. Katılımcıların tamamı sorun yaşadıklarını belirtmiştir. En çok bahsi geçen zorluklar 'ülke, millet isimlerini bilmemeleri, konu ile ilgili ön bilgiye sahip olmamaları, bayrakları tanımamaları, şehir ve ülke isimlerini karıştırmaları' olmuştur.

Tablo 4. Bu ünite de ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?



Ö3S: '...Bu benim için 4. Sınıflarda en zor konu...milletin ne olduğunu bilmiyor ki ... ülke, millet adlarını ve bayrakları bilmiyorlar...Türkçesini bilmediği şeyin İngilizcesini öğretmek çok zor oluyor...'

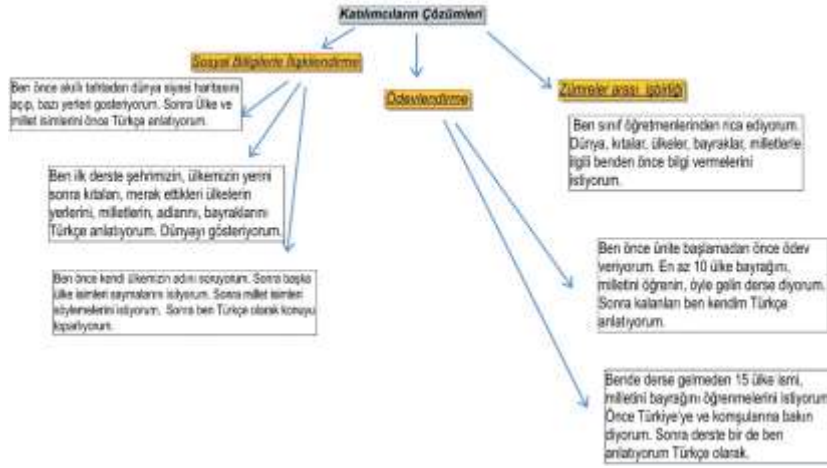
Ö6O: '...ya bu ünite çok soyut geliyor bence... bazıları daha önce dünya haritasını bile açıp bakmamış... köyü, kasabayı, şehiri zor ayırıyor...bu üniteyi İngilizce dersinden önce sosyalde öğrenseler keşke...'

Ö4Ç: '...bence de en sıkıntılı ünite bu 4. Sınıflarda... bayraklar, ülkeler, milletler hepsi birden zor oluyor...'

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Soru: Yaşanılan zorluklar karşısında nasıl bir çözüm yolu izliyorsunuz?

Katılımcı öğretmenlere bu zorluklar karşındaki çözüm yolları sorulduğunda verdikleri cevaplar üç alt kod olarak kodlanmıştır. Bunlar ; sosyal bilgilerle ilişkilendirme, ödevlendirme, zümrelerarası işbirliği. Alınan cevaplar aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere belirtilmiştir.



Tartışma ve Sonuç

Yıldırım'ın da çalışmasında belirttiği gibi öğretmenler kendi konu alanlarını başka disiplinlerle ilişkilendirme yönünde teşvik edilmedikleri için, öğrencilerine sadece kendi dersleriyle ilgili bilgi aktarmaya çalışmakta ve bu derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerin diğer derslerde ne ölçüde kullanıldığı ya da nasıl bağlantı kurulduğu konuları üzerinde durmamaktadır. Bunun sonucu olarak, okullarımızda . ayrı ayrı bilgi ve beceri grupları ortaya çıkmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin bir araya getirilmesi yönünde herhangi bir düzenleme (proje gibi) olmadığı için. öğrenciler öğrenmenin en önemli aşamasında yani bilgilerin transfer edilmesi ve uygulamaya aktarılması aşamasında yalnız kalmaktadırlar (Yıldırım, 1996).

2018 İngilizce dersi öğretim programına dair Karsantık ve Yağcı şu sonuçlara ulaşmıştır: Değişen öğretim programını uygulama boyutunda öğretmenlerin aktarıcı, yorumlayıcı ve eklettik öğretmen profili sergilediği görülmüştür. Değişen öğretim programlarını uygulamayı etkileyen faktörler boyutunda araştırmaların öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve ders saati gibi diğer faktörlere odaklandığı belirlenmiştir (Karsantık& Yağcı, 2021).

2018 İngilizce öğretim programı ile ilgili Baysal ve diğerleri disiplinlerarası yaklaşıma konu itibarıyla uygun olsa, zamanlama olarak uygun olmadığı görüşindedir. Bu sebeple, çeşitli zorluklar yaşandığını tespit etmişlerdir. Program, öğrencilere dil becerilerini geliştirme ve farklı bilgi alanları arasında bağlantılar kurma fırsatı sunarak derin öğrenmeyi teşvik etmektedir. Gelecekte, programın daha da genişletilerek ve iyileştirilerek uygulanması, öğrencilerin küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine ve kompleks sorunlara yenilikçi çözümler bulmalarına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda programların hem yatay hem de (özellikle kademeler arası) dikey kaynaşıklığının tam olarak

sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersi öğretim programlarının kaynaşıklığını güçlendirmek üzere çeşitli öneriler sunulmuştur (Baysal vd., 2022).

Güneş yaptığı incelemede, genel anlamda bu iki derste yer alan konu, etkinlik ve beceri-stratejilerde sistemli bir uyuma rastlanmamış ama bazı kavramlar aracılığı ile bir uyum sağlanabileceğini ortaya koymuştur (Güneş, 2007).

2018 programında eklektik 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).

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. Bu sonuçlar doğrultusunda iki dersin birbiriyle disiplinlerarası uyum özelliği olursa İngilizce dersinde öğretmenlerin daha az sorunla karşılaşacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim programları düzenlenirken disiplinlerarası uyuma dikkat edilmesi öğrenci ve öğretmen lehine olacaktır.

Kaynakça

- Baltacı, A. (2018) Nitel araştırmada örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1). 231-274.
- 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>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *English, L. D.* (2013). Complex modelling in the primary and middle school years: An interdisciplinary approach. In *Teaching mathematical modelling: Connecting to research and practice* (pp. 491-505). Dordrecht: Springer Netherlands.
- 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.
- MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB
- MEB (2021). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları. Ankara: MEB
- MEB (2018) İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB
- MEB (2021). 20. Milli Eğitim Şurası Kararları. Ankara: MEB

- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 145-159.
- 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/sssj.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 kullandığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 35-55.
- Yıldırım, A. (1996). *Disiplinlerarası Öğretim Kavramı Ve Programlar*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.

Sanatsal Üretimlerde ve Yaratıcılıkta Otomatizmin Etkililiğine Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistematik Derleme Bağlamında İncelenmesi

Ruhi ÇAY¹

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yürütülmüş olan otomatizmle ilgili sanatsal çalışmalarını incelemektir. Buradan hareketle başlık ve içerikte otomatizm kavramının geçtiği çalışmalar alan yazında taranmış ve araştırmaya 34 çalışma dahil edilmiştir. Yapılan çalışmalarda otomatizmle ilgili kavramlar anahtar sözcükler olarak belirlenmiş ve çalışmalar alt sorulara göre taranmıştır. Nitel araştırma metodunun kullanıldığı bu araştırmanın analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, otomatizme yönelik çalışmaların son yıllarda artış gösterdiğini fakat en çok çalışmanın araştırma makalesi ve yüksek lisans tezi ile sınırlı kaldığını göstermektedir. Diğer taraftan çalışmalara katılımcıların dahil edildiği ve deneysel uygulama metodlarının kullanıldığı çalışmaların oldukça az sayıda kaldığı tespit edilmiştir. Çalışmalar yöntem bakımından incelendiğinde 32 çalışmanın nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kapsamında olduğu, 2 çalışmanın ise karma yöntem ile gerçekleştirildiği saptanmıştır. Kavram bakımından analizlere bakıldığında otomatizmin bilinçaltı, bilinçdışı, rastlantı, kendiliğindenlik, psikanaliz gibi kavramlarla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları, sanat eğitimi literatürü çerçevesinde ele alınarak tartışılmış ve sonuçlara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat Eğitimi, Otomatizm, Doküman İncelemesi

A Systematic Review of Studies on The Effectiveness of Automatism in Artistic Production and Creativity

Abstract

This study aims to examine the artistic studies on automatism conducted in Turkey. From this point of view, the studies in which the concept of automatism was mentioned in the title and content were scanned in the literature and 34 studies were included in the research. While determining the studies, the concepts related to automatism were determined as keywords, and the studies were scanned. Document analysis was used in the analysis of this study in which qualitative research method was used. The results obtained show that studies on automatism have increased in recent years, but most studies are limited to research articles and master's theses. On the other hand, it was determined that there were very few studies in which participants were included in the studies and experimental application methods were used. When the studies were analyzed in terms of methodology, it was determined that 32 studies were within the scope of the survey model, one of the qualitative research methods, and 2 studies were conducted with mixed methods. When analyzed in terms of concept, it was concluded that automatism is related to concepts such as subconscious, unconscious, coincidence, spontaneity, and psychoanalysis. The findings and results of the study were discussed within the framework of art education literature and suggestions were made for the results.

Keywords: Art, Art Education, Automatism, Document Analysis

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ruhi.cay@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4587-0918>

Giriş

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. Bu dönemlerde dikkat çeken otomatizm bireyin ön hazırlık yapmadan, bilinçaltından destek alarak anlık ve rastlantısal ifadelerle özgün sanatsal ifadelerini ortaya koymasında etkili bir kavram olarak nitelendirilebilir.

Otomatizm özellikle sürrealizm, dadaizm ve soyut dışavurumculuk akımları etrafındaki sanatçıların ilgi odağı haline gelmiştir. Nitekim 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 esintili eserler üretmesine imkân 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. 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 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).

Sanatın tarihsel sürecine bakıldığında dikkat çeken bir diğer nokta, görünmeyene odaklanma düşüncesiyle birlikte sanatçıların psikolojik yaşantılarına yönelme durumu olmuştur. Dadaizm, sürrealizm ve soyut dışavurumculukla başlayan psikolojik destekli sanatsal üretimler sanatçıların farklı üslupta çalışmalar ortaya koymalarında etkili olmuştur. Bu düşünceleri Nader ve Moosa (2012) sanat bireylerin özgüvenlerini artırma ve kişisel gelişimini desteklemede etkili bir araç olduğu gibi psikolojik sorunların tedavisinde de önemli bir araçtır. Gündelik olgu ve olaylar sanatta imgelerle yansıtılma ve aktarılma imkanı bulurken birey psikolojisinde bilinçsizce ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla sanat ve psikolojinin bireyi eşdeğer şekilde etkilediği ve gelişimine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür sözleriyle desteklemektedir. Andrijauskas (2022) ise yaratıcı süreçte içsel dürtülere ve kalıplaşmış bilişsel düşünce ve tavırların geliştirilmesine önem veren bireylerin sanat ve psikoloji bağlantısını kurmak durumunda olduklarını dile getirmektedir.

Buradan hareketle psikanaliz, psikoloji ve sanatla bağlantılı olan otomatizmin sanat alanındaki etkilerini ele alan (nitel, nicel, karma yöntem) çalışmaların incelenerek gelecek çalışmalara öneriler getirmenin sanat eğitimi literatürü açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde otomatizm konusuyla ilgili Türkiye'de ne gibi çalışmalar 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

olduğuyla ilgili sistematik bir derlemenin olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmanın alana katkı sağladığı dűřünülmektedir. Bu bağlamda araştırma, Tűrkiye’de sanat eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olan otomatizm konulu akademik çalışmaların hangi dűzeyde olduğunun incelenmesi, araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı Tűrkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında otomatizmle ilgili olarak yapılmış akademik çalışmaları incelemektir. Temel amaç dahilinde cevap aranan alt sorular aşağıdaki gibidir.

1. Sanat ve sanat eđitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleřtirilen otomatizm konulu çalıřmaların yıllara gűre dađılımı nasıldır?
2. Sanat ve sanat eđitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleřtirilen otomatizm konulu çalıřmaların tűre gűre dađılımları nasıldır?
3. Sanat ve sanat eđitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleřtirilen otomatizm konulu çalıřmalarda otomatizmle bađlantılı kavramlar nelerdir?
4. Sanat ve sanat eđitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleřtirilen otomatizm konulu çalıřmalarda kullanılan yűntemlerin dađılımı nasıldır?
5. Sanat ve sanat eğitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalara dahil edilen katılımcıların dağılımı nasıldır?
6. Sanat ve sanat eğitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalarda otomatist tekniklerin dağılımı nasıldır?
7. Sanat ve sanat eğitimi alanında Tűrkiye’de gerçekleştirilen otomatizm konulu çalışmalarda otomatizm kavramının ilişkilendirildiği sanat akımları ve dağılımları nasıldır?

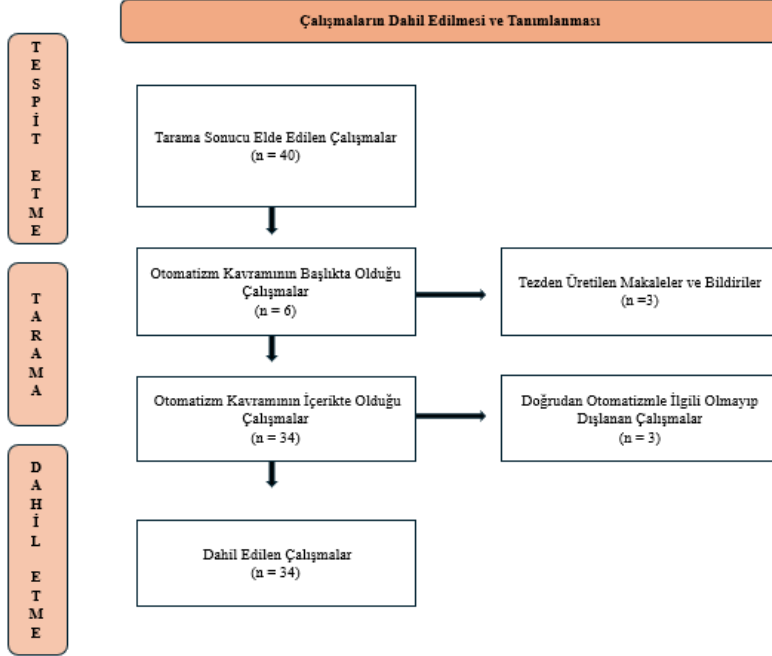
Yűntem

Araştırmanın Deseni

Bu arařtırma, nitel arařtırma yűntemi kullanılarak yűrűtűlműřtűr. Arařtırılacak olan olguyla ilgili materyallerin (makaleler, kitaplar ve farklı yazılı kaynaklar) kullanımında ve ilgili materyallerin analiz edilmesinde dokűman analizi kullanılmaktadır (Yıldırım ve řimřek, 2021). Dokűmanlar, resmi ya da űzel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve deđerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2013, s. 70). Bu bađlamda arařtırmada otomatizm konusu ile ilgili sanat eđitimi alan yazında yer alan akademik çalıřmalar, nitel arařtırma yűntemlerinden biri olan dokűman incelemesi aracılıđıyla elde edilmiřtir.

Çalışmaların Dahil Edilme Kriterleri

Alan yazında otomatizmle ilgili yapılan çalışmaların araştırmaya dahil edilebilmesi noktasında birtakım kriterler belirlenmiştir. Bu bağlamda birinci kriter yapılan çalışmaların başlığında otomatizm kavramının geçmesidir. Buna yűnelik olarak veri tabanlarına ilk olarak “otomatizm” yazılmış ve konuyla ilgili çalışmalar toplanmıştır. İkinci kriter ise metin içeriğinde otomatizm kavramının geçmesidir. Buradan hareketle başlığında “otomatizm” kelimesi geçmeyen ancak içerikte otomatizmle bağlantılı kavramlar bulunduran çalışmalar incelenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Sistematik derleme kapsamında ilgili araştırmaları belirlemek, seçmek ve eleştirel olarak değerlendirmek ve incelemeye dahil edilen çalışmalardan veri toplamak ve analiz etmek için PRISMA akış şeması (Moher vd.2009) şekil 1’de gűsterilmiřtir.



Şekil 1. PRISMA Akış Şeması

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 toplam kırk ($f = 40$) çalışmaya ulaşılmıştır. Tezlerden üretilerek birbiriyle bağlantılı olan ve yapılan araştırma ile bağlantısı olmayan altı ($f = 6$) çalışma araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Bu bağlamda otuz dört ($f = 34$) akademik çalışmanın araştırmaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Otomatizmle ilgili çalışmaların analizi için alt sorulara uygun olarak veriler tablolaştırılmış ve kategorik olarak dosyaya işlenmiştir. İlgili çalışmalar yıl, çalışma türü, otomatizmle bağlantılı kavramlar, yöntem, katılımcı durumu, kullanılan otomatist teknikler, bağlantılı sanat akımları kapsamında analiz edilmiş ve tabloya işlenmiştir. Elde edilen bulgular, iki kez kontrolden geçirilmiştir. Analizi yapılan çalışmalar Ç1, Ç2 şeklinde kodlanmıştır. Alt sorular kapsamında elde edilen veriler frekanslara dönüştürülerek araştırma sorularına uygun biçimde maddeler halinde betimsel olarak raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen çalışmaların analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde aşağıda yer almaktadır.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Otomatizm Konulu Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Araştırma Türleri				f
	Araştırma Makalesi	Yüksek Lisans	Sanatta Yeterlik	Doktora	
2006		1			1
2007		1			1
2008					0
2009					0
2010		1			1
2011		1			1
2012		1			1
2013		1	2		3
2014	1				1
2015	1				1
2016	1				1
2017		1			1
2018	4				4
2019		2			2
2020	1				1
2021	4	1			5
2022	2	2			4
2023	1	3		1	5
2024	1				1
					34

Tablo 1 de Türkiye’de başlık ve içerikte otomatizm kavramının geçtiği çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk çalışmanın 2006 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Konunun ele alındığı çalışmaların sıklığına bakıldığında ise en çok çalışmanın 2021 (f = 5) ve 2023 (f = 5) yıllarında yayınlandığı anlaşılmaktadır. Yıllara göre araştırma makaleleri incelendiğinde 2014 (f = 1), 2015 (f = 1), 2016 (f = 1), 2018 (f = 4), 2020 (f = 1), 2021 (f = 4), 2022 (f = 2), 2023 (f = 1), 2024 (f = 1); yüksek lisans çalışmaları incelendiğinde 2006 (f = 1), 2007 (f = 1), 2010 (f = 1), 2011 (f = 1), 2012 (f = 1), 2013 (f = 1), 2017 (f = 1), 2019 (f = 2), 2021 (f = 1), 2022 (f = 2), 2023 (f = 3); sanatta yeterlik çalışmaları incelendiğinde 2013 (f = 2), doktora çalışmaları incelendiğinde ise 2023 (f = 1) çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda genel olarak otomatizmle ilgili çalışmalarda 2021 yılından itibaren artışın olduğu söylenebilir.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmaların Türe Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında incelenen otomatizmle ilgili çalışmaların türüne göre dağılımı Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.

Otomatizm Konulu Çalışmaların Araştırma Türüne Göre Dağılımı

Çalışma Türü	Çalışmalar	f
Araştırma Makalesi	Ç9, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç19, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç26, Ç27, Ç33, Ç34	16

Yüksek Lisans	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç12, Ç17, Ç18, Ç20, Ç25, Ç28, Ç29, Ç31, Ç32	15
Sanatta Yeterlik	Ç7, Ç8	2
Doktora	Ç30	1
Toplam		34

Tablo 2 de 2006 ve 2024 yılları arasında gerçekleştirilen otomatizme bağlı çalışmaların türüne göre dağılımı incelendiğinde (f = 16) araştırma makalesi, (f = 15) yüksek lisans tezi, (f = 2) sanatta yeterlik ve (f = 1) doktora tezi yürütüldüğü görülmektedir.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmalarda Otomatizmle Bağlantılı Kavramlar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda otomatizm ile bağlantılı kavramlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Otomatizm Konulu Çalışmalarda Otomatizmle ile Bağlantılı Kavramlar

Kavram	f
Bilinçaltı	29
Bilinçdışı	27
Rastlantı	25
Kendiliğindenlik	23
Rüya	23
Psikanaliz	21
Kaygısızlık	20
Rüyasal imgesellik	20
Serbest çağrışım	19
Doğaçlama	18
Yaşantı	18
Estetik yargısızlık	18
Akli kararların reddi	17
Bilinçaltı yaşantılar	16
Sezgi	15
Otomatik çizim	15
Bilinçsizlik	13
Otomatik yazı	13
Anlık ruh hali	11
Odaklanma	11
Ruhsal özgürlük	10
KontROLSÜZLÜK	10
Yalnlık/Saflık	10
Halüsinasyon	10
Anlık tavır	8
Anlık duygu	8
Trans olma hali	8
İçsel dürtü	8
Önyargısızlık	7
Katarsis	5

Otomatik yönlendirme	5
Ruhsal Arınma	4
Paronaya	1

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda otomatizmle bağlantılı kavramlar analiz edilmiş ve araştırmacıların en çok üzerinde durduğu kavramlar frekans dağılımına göre Tablo 3 te sıralanmıştır. Bu bağlamda incelenen çalışmalarda bilinçaltı (f = 29), bilinçdışı (f = 27), rastlantı (f = 25), kendiliğindenlik (f = 23), rüya (f = 23), psikanaliz (f = 21), kaygısızlık (f = 20), rüyasal imgesellik (f = 20), serbest çağrışım (f = 19), doğaçlama (f = 18), yaşantı (f = 18), estetik yargısızlık (f = 18), akli kararların reddi (f = 17), bilinçaltı yaşantılar (f = 16), sezgi (f = 15), otomatik çizim (f = 15), bilinçsizlik (f = 13), otomatik yazı (f = 13), anlık ruh hali (f = 11), odaklanma (f = 11), ruhsal özgürlük (f = 10), yalnızlık/saflık (f = 10), halüsinasyon (f = 10), anlık tavır (f = 8), anlık duygu (f = 8), trans olma hali (f = 8), içsel dürtü (f = 8), önyargısızlık (f = 7), katarsis (f = 5), otomatik yönlendirme (f = 5), ruhsal arınma (f = 4) ve paronaya (f = 1) kavramlarının sıklıkla otomatizmle bağlantılarının olduğu vurgulanmıştır.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yöntem, model ve uygulama bağlamında analizi Tablo 4 te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Otomatizm Konulu Çalışmalarda Kullanılan Yöntem ve Modeller

Araştırma Türü	Yöntem	Model	Çalışmalar	f
Araştırma Makalesi	Nitel Araştırma	Literatür Tarama	Ç9, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç19, Ç21, Ç22, Ç23, Ç24, Ç26, Ç27, Ç33, Ç34	16
Yüksek Lisans	Nitel Araştırma	Literatür Tarama	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç12, Ç17, Ç18, Ç20, Ç25, Ç29, Ç31, Ç32	14
	Karma Yöntem	Nitel (Literatür Tarama) Nicel (Deneyisel)	Ç28	1
Sanatta Yeterlik	Nitel Araştırma	Literatür Tarama	Ç7, Ç8	2
Doktora	Karma Yöntem	Nitel (Durum Çalışması) Nicel (Deneyisel Desen)	Ç30	1

Tablo 4 te yapılan çalışmalar türler bakımından ele alınarak yöntem, model ve uygulama bağlamında incelendiğinde araştırma makalelerinin (f = 16) tamamının nitel araştırma yöntemi kapsamında tarama modeli kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Yüksek lisans tezlerine bakıldığında on dört (f = 14) çalışmada nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanıldığı, bir (f = 1) çalışmada ise karma yöntem (nitel araştırma/tarama modeli – nicel araştırma/deneyisel model) kullanıldığı görülmektedir. Sanatta yeterlik tezlerine bakıldığında iki (f = 2) tezin nitel araştırma yöntemi kapsamında tarama modeli kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmada yer alan bir (f = 1) doktora tezinde ise karma yöntem (nitel araştırma/durum çalışması – nicel araştırma/deneyisel model) kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmalara Dahil Edilen Katılımcıların Dağılımı

Araştırma kapsamında elde edilen çalışmalarda uygulama boyutuna dahil edilen katılımcı özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Otomatizm Konulu Çalışmaların Uygulama Boyutu ve Katılımcılar

Çalışma Türü	Katılımcı	Uygulama (Deneysel)	Yaş
Araştırma Makalesi	Öğrenci	-	-
	Araştırmacı	-	-
Yüksek Lisans	Öğrenci	Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencileri (f = 1)	19,6
	Araştırmacı	Araştırmacı (f = 3)	-
Sanatta Yeterlik	Öğrenci	-	-
	Araştırmacı	-	-
Doktora	Öğrenci	Resim İş Eğitimi/Resim Anasanat Öğrencileri	22
	Araştırmacı	-	-

Tablo 5’te çalışma türleri uygulama boyutu ve katılımcı bağlamında incelendiğinde, araştırma makaleleri ile sanatta yeterlik tezlerinin tamamında uygulama boyutunun olmadığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerine bakıldığında dört (f = 4) tezin uygulama boyutunun olduğu, bunlardan üç (f = 3) tanesinde araştırmacının uygulama gerçekleştirdiği, bir (f = 1) tanesinde ise güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin araştırmaya katılımcı olarak dahil edildiği ve yaş ortalamasının (x=19,6) olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak doktora tezinde de uygulama boyutunun olduğu ve uygulamaya resim anasanat atölye grubu öğrencilerinin dahil edildiği, yaş ortalamalarının ise (f = 22) yaş arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmalarda Otomatist Tekniklerin Dağılımı

Araştırma kapsamında elde edilen çalışmalarda yer alan otomatist tekniklerin dağılımı Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6.

Otomatizm Konulu Çalışmalarda Otomatist Teknikler ve Dağılımı

Otomatist Teknikler	Araştırma Türleri			
	Araştırma Makalesi	Yüksek Lisans	Sanatta Yeterlik	Doktora
Kolaj	+	+	+	+
Frotaj	+	+	+	+
Grataj	+	+	+	+
Damlatma/Akıtma	+	+	+	+
Kalıgram	+			
Dekalkomani	+	+	+	+
Rayogram	+			+
Otomatik Çizim	+	+	+	+

Lekecilik	+		+	+
Kum Yansıtma	+	+	+	+

Tablo 6 incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen çalışmaların içeriğinde kolaj, frotaj, grataj, damlatma/akıtma, kaligram, dekalkomani, rayogram, otomatik çizim, lekecilik ve kum yansıtma tekniklerinin otomatist teknikler olarak vurgulandığı görülmektedir. Araştırma türleri bakımından incelendiğinde Tablo 6 da da gösterildiği üzere ifade edilen tüm tekniklerin araştırma makalelerinde yer aldığı; kaligram, rayogram ve lekecilik hariç diğer tekniklerin yüksek lisans tez çalışmalarında yer aldığı; kaligram hariç diğer tekniklerin sanatta yeterlik tezlerinde yer aldığı ve son olarak kaligram dışında diğer tekniklerin doktora tezlerinde yer aldığı görülmektedir.

Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Türkiye’de Gerçekleştirilen Otomatizm Konulu Çalışmalarda Otomatizm Kavramı Hangi Sanat Akımlarıyla İlişkilendirilmiştir

Araştırma kapsamında elde edilen otomatizm konulu çalışmalarda, otomatizmin sanat akımları olan ilişkisi Tablo 7 de veilmiştir.

Tablo 7.

Otomatizm Konulu Çalışmalarda Otomatizmle Bağlantılı Akımlar

Akımlar	Araştırma Türleri				f
	Araştırma Makaleleri	Yüksek Lisans	Sanatta Yeterlik	Doktora	
Sürrealizm	12	16	2	1	21
Dadaizm	6	11	2	1	20
Soyut	4	9	2	1	16
Dışavurumculuk					
Fütürizm		2	1		3
Süprematizm			1		1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmalardan elde edilen bulgulara göre sürrealizm, dadaizm, soyut dışavurumculuk, fütürizm ve süprematizm akımlarının otomatizmle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Buradan hareketle sanat akımları incelendiğinde sürrealizm akımının araştırma makalelerinde on iki (f = 12), yüksek lisans tezlerinde on altı (f = 16), sanatta yeterlik tezlerinde iki (f = 2) ve doktora tezinde bir (f = 1) kez olmak üzere toplam yirmi bir (f = 21) defa; dadaizm akımının araştırma makalelerinde altı (f = 6), yüksek lisans tezlerinde on bir (f = 11), sanatta yeterlik tezlerinde iki (f = 2) ve doktora tezinde bir (f = 1) kez olmak üzere toplam yirmi bir (f = 20) defa; soyut dışavurumculuk akımının araştırma makalelerinde dört (f = 4), yüksek lisans tezlerinde dokuz (f = 9), sanatta yeterlik tezlerinde iki (f = 2) ve doktora tezinde bir (f = 1) kez olmak üzere toplam on altı (f = 16) defa; fütürizm akımının araştırma makaleleri ve doktora tezi haricinde yüksek lisans tezlerinde iki (f = 2) ve sanatta yeterlik tezlerinde bir (f = 1) defa, süprematizm akımının ise sadece sanatta yeterlik tezi içerisinde bir (f = 1) defa geçtiği ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Türkiye’de sanat eğitimi alanında yürütülen otomatizmle bağlantılı çalışmalar derlenmiş ve yorumlanmıştır. Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanları aracılığıyla elde edilen 34 çalışma (araştırma makaleleri ve tezler) araştırmaya dahil edilmiş ve araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ilk alt sorusu kapsamında otomatizmle bağlantılı akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda bulgular, konuya yönelik çalışmaların ilk kez 2006 yılında yapıldığını sonucunu ortaya çıkarmıştır. Konuyla ilgili çalışmaların 2006 ve 2017 yılları arasında durağan şekilde ilerlediği görülürken 2018 yılından itibaren yıllara göre niceliksel bir

artışın söz konusu olduğu söylenebilir. Yelmen (2018) yaptığı bir çalışmada, Freud'un psikanalizde kullandığı serbest çağrışım yöntemi ile otomatizmin eş değer olduğunu ve bu noktada otomatizmin sanatçıları psikolojik ve ruhsal açıdan dışavurumlarına katkı sağladığını aktarmaktadır. Bir başka çalışmada ise Atalay (2014), otomatizmin sanatçıya sunduğu kendiliğinden çizimlerin bilinçaltını açığa çıkarmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda özellikle 2021 ve 2024 yılları arasındaki niceliksel artışa bakıldığında araştırmacıların bu konuya ağırlık verdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla son yıllarda konuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların artış göstermesi, sanat ve sanat eğitimi alanında öğrenim gören bireylerin bilinçaltı, ruhsal ve psikolojik dışavurumlarını arttırmada kolaylık sağlayabilir.

Araştırmada ikinci alt soru otomatizm konulu çalışmaların türe göre dağılımı ile ilgilidir. Elde edilen bulgular, otomatizmle bağlantılı çalışmaların araştırma makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezi kapsamında yürütüldüğünü göstermektedir. Yapılan taramalar sonucunda en çok çalışmanın araştırma makalesi ve yüksek lisans tezlerinden meydana geldiği görülmektedir. Bu akademik çalışmalara bakıldığında otomatizmin içerik olarak çalışmalara konu olduğu ve akımlar çerçevesinde ele alınarak farklı sanat akımları kapsamında sanattaki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Nitekim Öztürk (2018) yaptığı bir araştırma makalesinde iki boyutlu düzlemde kendini gösteren görselin farklı yüzey oluşumları sürecinde otomatizmin etkililiğine dikkat çekmiştir. Buna paralel olarak Kaytan (2023) da yaptığı yüksek lisans tezinde sürrealizm ve soyut dışavurumcu sanat akımları üzerinde otomatizmi incelemiştir. Yapılan araştırmalar yöntem bakımından incelendiğinde genel olarak nitel araştırma deseni kapsamında tarama modeli kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda otomatizmin genel olarak nitel araştırma tekniği içerisinde tarama modeline göre yürütülen çalışmalarda daha fazla ele alındığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda otomatizm konulu çalışmalarda otomatizmle bağlantılı kavramların neler olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırma makaleleri, yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora tezlerinde otomatizme yönelik pek çok ortak kavramın olduğunu göstermiştir. Bunlardan bilinçaltı, bilinçdışı, rastlantı, kendiliğindenlik, rüya, psikanaliz, kaygısızlık, rüyasal imgesellik, serbest çağrışım, doğaçlama, yaşantı, estetik yargısızlık, akli kararların reddi, bilinçaltı yaşantılar, sezgi, otomatik çizim, bilinçsizlik, otomatik yazı, anlık ruh hali gibi kavramlar yapılan çalışmalarda otomatizmle sıklıkla ilişkilendirilen ve bireyin sanatsal üretimini destekleyen kavramlar olarak dikkat çekmiştir. Örneğin otomatizmin bilinçaltı kavramıyla bağlantısını Mansuroğlu (2022) sanatçının yaşamış olduğu travmatik olayların sanatsal üretimlerle birlikte tekrar yansıtılması ve bu durumun bilinçdışı kaynaklı imgelerle desteklenmesinde otomatizmin sanatçı üzerinde önemli rolü olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada dördüncü alt soruda otomatizm konulu çalışmalarda kullanılan yöntemlerin neler olduğuna bakılmıştır. Elde edilen bulgular, akademik çalışmaların daha çok nitel araştırma yöntemi içerisinde tarama modeli kullanılarak yürütüldüğünü göstermektedir. Özellikle araştırmaya dahil edilen 16 makalenin tamamında, 14 yüksek lisans tezinin 13'ünde ve sanatta yeterlik tezlerinin tamamında tarama modeli kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen bir doktora tezinin ise karma yöntem kapsamında gerçekleştirildiği saptanmıştır. Literatür taramalar, araştırılacak olan bir konunun alan yazındaki boşluğu kapatması ve amaca yönelik olarak açık, eleştirel ve ikna edici bir yargının ortaya koyulması özelliklerini taşımaktadır (Yıldız, 2022, s. 369). Literatür tarama çalışmaları alan yazında konuya yönelik eleştirel ve ikna edici açıklamalar getirirken yapılan çalışmaların sadece tarama boyutunda kalması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Dolayısıyla hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kapsamındaki araştırmaların artması, otomatizmin sanat ve birey açısından önemini farklı boyutlara taşıyabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada beşinci alt soruda otomatizm konulu çalışmalara dahil edilen katılımcıların dağılımlarının nasıl olduğuna bakılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma makaleleri ve sanatta

yeterlik tezlerinde katılımcı olarak herhangi bir grubun olmadığını göstermektedir. Ancak uygulamanın olduğu bir adet yüksek lisans tezinde güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin, 3 yüksek lisans tezinde ise araştırmacının uygulama kısmına dahil olduğu saptanmıştır. Uygulama boyutu olan doktora tezinde ise resim anasanat atölye öğrencilerinin katılımcı olarak araştırmaya dahil edildiği görülmektedir. Kınay Gör (2013) “Yerellik ve evrensellik bağlamında resimde otomatizm etkileri” isimli sanatta yeterlik tez çalışmasında araştırmacı katılımcı olarak sanat ürünleri ortaya koymuştur. Sonuç olarak araştırmacının iç sesinin ve doğaçlama faktörünün ürettiği resimlere otomatizm etkisiyle yansıdığı görülmüştür. Diğer taraftan Çay (2023) karma yöntemle dayalı olarak yürüttüğü “Otomatizmin resim anasanat atölye öğrencilerinin çalışmalarına yansması” isimli doktora tez çalışmasına katılımcı olarak güzel sanatlar eğitimi bölümü resim anasanat atölye öğrencilerini dahil etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve deneysel (ön-test/son-test) resim uygulama sürecinin olduğu çalışmada öğrencilerin sanatsal üretimlerinde otomatizmin olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle otomatizme yönelik yapılan çalışmaların literatür tarama boyutuyla kalmayıp uygulama boyutunu ve katılımcı ağını genişleten ve yöntem çeşitliliğini barındıran çalışmaların artması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada altıncı alt soru olarak otomatizm konulu çalışmalarda ele alınan otomatist tekniklerin neler ve dağılımlarının nasıl olduğuna bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma makalelerinde kolaj, frotaj, grataj, damlatma/akıtma, kaligram, dekalkomani, rayogram, otomatik çizim, lekecilik, kum yansıtma; yüksek lisans tezlerinde kolaj, frotaj, grataj, damlatma/akıtma, dekalkomani, rayogram, otomatik çizim, kum yansıtma; sanatta yeterlik tezlerinde kolaj, frotaj, grataj, damlatma/akıtma, dekalkomani, otomatik çizim, lekecilik, kum yansıtma; doktora tezinde ise kolaj, frotaj, grataj, damlatma/akıtma, dekalkomani, rayogram, otomatik çizim, lekecilik ve kum yansıtma tekniklerine değinildiğini göstermiştir. Araştırmalarda ortaya koyulan otomatist tekniklerin her birinin sanat eserlerine farklılık kattığı görülmektedir. Nitekim Biber Vangölü (2016) literatür tarama şeklinde yaptığı makalesinde sanatçıların iç dünyalarında var olan psikolojik farklılıklarını, zihinsel süreçlerin yansıtılması, ruhsal arınım gibi durumların rastlantısal olarak aktarılmasında otomatist tekniklerin önemli bir konumda olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak Yıldız İlden (2024) yaptığı makalesinde otomatist tekniklerden biri olarak kolajın bilinçli olma durumundan daha çok plansız ve tesadüfi biçimde çalışmalar üretme noktasında sanatçılara katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda ileride yapılacak olan otomatizmle bağlantılı çalışmalarda otomatist tekniklerin deneysel süreçte yer alması ve sanat eğitimi alan bireylere katkılarının incelenmesi literatüre olumlu katkılar sağlayabilir.

Araştırmada altıncı alt soru olarak otomatizm konulu çalışmalarda otomatizmin hangi sanat akımları ile bağlantısı olduğu incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma makalelerinde ve doktora tezinde sürrealizm, dadaizm, soyut dışavurumculuk; yüksek lisans tezlerinde sürrealizm, dadaizm, soyut dışavurumculuk, fütürizm; sanatta yeterlik tezlerinde ise sürrealizm, dadaizm, soyut dışavurumculuk, fütürizm ve süprematizm akımları ile otomatizmin bağlantılı olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda ortaya koyulan akımların genel olarak sanatçı bilinçaltını ortaya çıkaran, psikolojik temele dayalı, sanatçı yaşantısı ve ruhsal dışavurumun sergilendiği akımlar olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada otomatizmle ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların çeşitli açılardan incelenmiş ve elde edilen sonuçlardan hareketle eğitimi alanında ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

Sanatsal üretimde duygusal dışavurum, psikoloji, bilinçaltı, ruhsal arınım gibi olguların önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde otomatizm kavramının özellikle 20. Yüzyılın başlarından itibaren sanatçılara önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu açıdan özellikle Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında gerçekleştirilecek olan otomatizmle ilgili çalışmaların artmasının, sanat eğitimi alan

bireyleri psikolojik destekli sanatsal üretim ortaya koyabilmeleri noktasında olumlu açıdan etkileyebilir. Yaptığı bir çalışmada bilinçaltının önemine değinen Öztürk (2018), üretim sürecinde bilinçaltında var olan yaşantıların yansıtılmasında otomatizmin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda otomatizmle ilgili olarak yıl bazında yapılmış çalışmalara bakıldığında 2021 yılından itibaren yükselen bir artış olsa da 2024 yılında sadece doktora düzeyinde bir çalışmanın var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bilinçaltı, ruhsal arınım ve psikolojik iyi oluşlarının aktarılması bağlamında otomatizmle ilgili akademik çalışmaların artması gerektiği düşünülmektedir.

Otomatizm kavramının başlık ve içerikte yer aldığı çalışmaların türe göre dağılımlarına bakıldığında en çok çalışmanın araştırma makalesi ve yüksek lisans tezi düzeyinde, en az çalışmanın ise sanatta yeterlik ve doktora düzeyinde yürütüldüğü saptanmıştır. Bu kapsamda otomatizmin sanatsal üretim sürecinde birey üzerindeki etkisine bakılarak üniversite düzeyinde sanat ve sanat eğitimi alan bireyler ile akademik çalışmaların artması özgün üretimlerin artmasını sağlayabilir.

Otomatizm kavramının başlık ve içerikte yer aldığı çalışmalarda otomatizmle bağlantılı kavramlar incelendiğinde dikkat çekici sonuçlar elde edilmiştir. Örnek verilecek olunursa bilinçaltı, bilinçdışı, rastlantı, kendiliğindenlik, rüya, psikanaliz, kaygısızlık, rüyasal imgesellik, serbest çağrışım, doğaçlama incelenen çalışmaların analizi sonucunda en çok vurgulanan kavramlar olarak karşımıza çıkmıştır. Bu kavramların tamamıyla bireyin eser üretim sürecinde iç dünyasına yönelerek anlık ruhsal dışavurumunu sağlayabilmesi ve özgün eserler üretebilmesi ile alakalı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle üniversite düzeyinde sanat eğitimi alan bireylerin iç dünyaya dayalı özgün üsluplarının geliştirilebilmesi amacıyla ders içeriklerinde otomatizme ağırlık verilebilir. Diğer taraftan psikoloji, bilinçaltı, psikanaliz ile de yakından ilişkili olan otomatizm, bireyleri farklı disiplinlerle bağlantı kurmaya ve disiplinler arası sürece dahil olmalarına imkân tanıyabilir.

Otomatizm kavramının başlık ve içerikte yer aldığı çalışmalar yöntem bakımından incelendiğinde 34 çalışma ele alınmış 32 çalışmanın nitel araştırma yöntemi, 2 çalışmanın ise karma yöntem kullanılarak yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmaların genellikle literatür tarama modeli kapsamında olduğu ve herhangi bir veri toplama aracı ve katılımcının olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise nicel ve nitel boyutta farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı ve araştırmaya katılımcıların dahil edildiği görülmektedir. Sonuç olarak ilgili çalışmalar analiz edildiğinde özellikle karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar hem durum hem de deneysel boyutu barındırdığından dolayı otomatizm sürecinin bireyler üzerindeki olumlu veya olumsuz değişimleri somut olarak ortaya gözlemlenebilmektedir. Dolayısıyla ileride yapılacak olan çalışmaların karma yöntem ya da farklı deneysel modelleri ve veri toplama araçlarını içerecek şekilde planlanması, otomatizmin uygulama boyutundaki etkililiğini artırmada katkı sağlayabilir.

Otomatizm kavramının başlık ve içerikte yer aldığı çalışmalar katılımcı bakımından incelendiğinde araştırma makaleleri ve sanatta yeterlik tezlerinde öğrencinin ya da araştırmacının dahil olmadığı görülmektedir. Fakat ele alınan çalışmalardan yüksek lisans tezlerinden bazılarında ve doktora tezinde araştırmacı ve öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde bu çalışmalarda deneysel uygulama süreci ile birlikte katılımcıların sanatsal üretim sürecinde otomatizm aracılığıyla anlamlı değişiklikler görüldüğü saptanmıştır. Bu bağlamda ileri süreçlerde deneysel boyut barındırarak farklı eğitim kademesindeki bireyleri kapsayacak çalışmaların yürütülmesi ve farklı değişkenler açısından otomatizmin etkililiğinin saptanması bireyler açısından olumlu etkiler yaratabilir.

Otomatizm kavramının başlık ve içerikte yer aldığı çalışmalar otomatist teknikler bakımından incelendiğinde otomatist tekniklerin 20. Yüzyılın başlarından itibaren çağdaş sanat akımlarında sıklıkla kullanıldığı ve farklı sanat üsluplarının yansıtılmasına katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sanat eğitimi alan bireylerin sanatsal üretimlerinde otomatist tekniklere olan hakimiyeti ve uygulama becerisi, sanatsal çalışmalara nitelik bakımından katkılar sağlayabilir.

Otomatizm kavramının başlık ve içerikte yer aldığı çalışmalar akımlar bakımından incelendiğinde sürrealizm, dadaizm, soyut dışavurumculuk, fütürizm ve süprematizm akımı ile otomatizmin bağlantısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu akımlar dönem itibarıyla ele alındığında özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren savaş ortamında gelişim göstermesi ve psikolojik kökenleri olması münasebetiyle sanatçıların bilinçaltı dışavurumlarının aktarılması noktasında katkılar sunduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu akımlar çerçevesinde ileride yapılacak olan çalışmalarda otomatizmin araştırma konusunda ele alınması, öğrencilerin kendilerini sanatsal yönden ifade edebilmelerini ve uygulama noktasında kazanımlar elde edebilmelerini sağlayabilir.

Kaynakça

- Andrijauskas, A. (2022). The sources of the psychology of art and its place among the disciplines that study art and creativity. *Arts, 11* (5), 1-20. <https://doi.org/10.3390/arts11050096>.
- Atalay, M. C. (2014). Andre Masson resimlerinde kaligrafik eğilimler. *Humanitas, 3*, 27-38.
- Biber Vangözü, Y. (2016). Geçmişten günümüze gerçeküstüçülük. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20* (3), 871-883.
- Cengiz, B. N. ve Karaca, G. (2021). Hızlı desen çalışmalarının bilinçaltı ile ilişkisi. Lale Oraloglu 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/ijad.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.
- Kaytan, S. (2023). *20. Yüzyıl sürrealizm ve soyut ekspresyonizm sanat akımlarında otomatizmin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kınay Gör, T. (2013). *Yerellik ve evrensellik bağlamında resimde otomatizmin etkileri*. Sanatta Yeterlik Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mansuroğlu, A. (2022). Dadaizm'den Sürrealizm'e: Aykırı bir görüşü üretime dönüştüren sürrealizm akımının incelenmesi. *STAR Sanat Ve Tasarım Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 78-92.
- Misman, Ş. (2022). *Otomatizm bağlamında bilinç dışının sanata yansımaları: Soyut ekspresyonizm*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman D G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ* 339 :b2535. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>.
- Nader, K., & Moosa, J. (2012). The relationship between art and psychology. *Journal of Science and Biomedicine, 2*(4), 129-133.
- 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>.

- Öztürk, N. (2018). Bir yüzey oyunu olarak resim. *İdil*, 7 (45), 529-537.
- 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.
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2), 367-386.
- Yıldız İlden, S. (2024). Oyun olgusu bağlamında modern sanatta yaratım unsuru olarak rastlantı. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 63, 101-118.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Emel Çolakoğlu AY ¹

MEB

Hakan ÖZAK ²

Düzce Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılan araştırma, Bursa ilinde çeşitli kademelerde görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenen çalışma grubu; a) özel eğitim lisans mezunu olmaları ve b) OSB olan öğrencilerle akıcı okuma becerisi üzerine çalışmış olmaları ölçütlerine göre belirlenmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlerin akıcı okumada karşılaştıkları güçlükler, sınıflarında kullandıkları akıcı okuma stratejileri ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin alanyazında önerilen uygulamaları ne ölçüde benimsedikleri ve uyguladıkları da incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için alanyazında belirtilen çeşitli stratejileri çok sistemli olmamakla birlikte sınıflarında kullandıklarını ve bu süreçte OSB olan öğrencileri ile ilgili çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını bunun yanı sıra akıcı okumanın değerlendirme aşamasında birtakım eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: OSB, akıcı okuma, öğretmen görüşü

Teachers' Opinions on the Fluent Reading Skills of Students With Autism Spectrum Disorder

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of special education teachers regarding the fluent reading skills of students with autism spectrum disorder (ASD). The research, designed as a case study, one of the qualitative research methods, was conducted with 15 special education teachers working at various levels in Bursa. The study group, selected using criterion sampling, a purposive sampling method, was determined based on the following criteria: a) holding a bachelor's degree in special education, and b) having worked on fluent reading skills with students with ASD. Data were collected through face-to-face interviews regarding the challenges teachers encountered in fluent reading, the strategies they employed in their classrooms, and the assessment methods they used. Additionally, the extent to which teachers adopted and implemented the practices recommended in the literature was examined. The findings revealed that teachers, although not systematically, employed various strategies mentioned in the literature to improve fluent reading skills in their classrooms. Moreover, they encountered several challenges related to their students with ASD and identified certain deficiencies in the assessment of fluent reading skills.

Keywords: ASD, fluent reading, teacher perspective

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim güçlükleri ile kendini gösteren, tekrarlayan devinimsel hareketler, dil becerilerinde görülen gecikmeler ile iletişim başlatma ve sürdürmede yaşanan birtakım zorlukların eşlik ettiği nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psychiatric Association [APA], 2013). OSB, bu sınırlılıkların yanı sıra bilişsel işlemlerde yaşanan

¹ Sorumlu Yazar. MEB emellcolakoglu@gmail.com, ORCID: 0009-0009-9456-1215

² Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, hakanozak@duzce.edu.tr ORCID: 0000-0002-0481-1818

sorunlar ile de tanımlanmaktadır (Randi vd., 2010). Söz konusu bu güçlükler ek olarak %38 gibi büyük bir oranının da zihinsel yetersizlikten etkilendiği belirtilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). Zihinsel yetersizlik ve OSB aralığında bulunan bu çocuklarda sınırlı sözlü dil becerilerinin sıklıkla görüldüğü (Kjelgaard vd, 2001; Lindgren vd., 2009), neredeyse yarısının ya çok az konuşma becerisine sahip olduğu ya da hiç konuşmadığı (Nation ve Norbury, 2005) ve belirgin dikkat problemlerinin olduğu belirtilmektedir (Mayes ve Calhoun, 2007).

Günümüzde, her 36 çocuktan birini etkileyen OSB (CDC, 2023), tanı alan okul çağındaki çocukların %95' inin sosyal iletişim ve öğrenme güçlükleri nedeniyle eğitim faaliyetlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Westerveld vd., 2017). Bu durum, spektrum içindeki bireylerin geniş ve değişken bir yetenek yelpazesine sahip olmaları ve çeşitli güçlü ve zayıf yönler sergilemeleri nedeniyle (Randi vd., 2010) eğitim ihtiyaçlarının bireysel farklılıklar ve özel gereksinimler doğrultusunda şekillendirilmesini gerektirmektedir. Bu sayede, bireyselleştirilmiş özel eğitim destekleriyle birlikte, bu çocukların genel eğitim ortamlarından daha fazla faydalanabilmeleri sağlanmalıdır. Fakat tüm bu tedbirlere rağmen, OSB 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 (Norbury ve Nation, 2011). Araştırmalar, OSB olan öğrencilerin yaşlarına kıyasla okuma ile ilgili birçok beceride zorluk yaşadığını göstermektedir (Asberg ve Sandberg, 2012; Nally vd., 2018; Solari vd., 2017).

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 (Akçin, 2013; Browder vd., 2009; Gülboy ve Rakap, 2023). Yapılan araştırmalar, otizmden etkilenen çocukların %50' sinin okuma güçlüğü çektiğini (Nation vd., 2006), bunun yanında genel eğitim sınıfında eğitim gören OSB 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). Okumada zorluk çeken öğrencilerin yaşadıkları problemlere bakıldığında, en büyük engellerden birinin kelimeleri hafızalarına yerleştirerek metin içerisinde doğru ve otomatik olarak okuyabilmek olduğu belirtilmektedir (Ehri, 2014).

Öğrencilerin yaşadığı bu zorluğun, metni doğru, hızlı ve uygun ifade ile okuyabilme anlamına gelen (Barnes ve Rehfeldt, 2013; Kuhn vd., 2010; National Reading Panel [NRP], 2000) akıcı okumanın temellerinde yaşandığı anlaşılmaktadır. Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi ile okuma hızı ve doğruluğu artırılarak metni anlama kapasitesi iyileştirilir. Böylece, akıcı okuma ile okuma-anlama sürecinin kritik bir bileşeni oluşturulur (Rasinski vd., 2020). Fakat anlamlı metinlerin akıcı bir şekilde okunması karmaşık ve çok boyutlu bilişsel beceriler gerektirmesinden dolayı OSB grubu için bir zorluk teşkil edebilmektedir (Huemer ve Mann, 2010). OSB olan bireylerin yaşadıkları işlem hızı gibi bilişsel alandaki yetersizliklerin, akıcı okuma becerisini etkilediği düşünülmeyle birlikte bu konuda yapılan araştırmalar, OSB grubunun sözlü okuma akıcılığı ölçümlerinde gösterdikleri performans hakkında oldukça sınırlı bilgi vermektedir (Solari vd., 2017).

OSB grubundan okuma becerileri konusunda elde edilen veriler değişken ve sınırlı olsa da (Asberg ve Sandberg, 2012; Nation vd., 2006) alanyazında, tipik gelişim gösteren veya yetersizlikten etkilenmiş zayıf okuyucuların okuma akıcılığını geliştirmede kullanılan çeşitli stratejilerin bu grupta da tercih edildiği görülmektedir (Ceylan vd., 2018). Kullanılan bu stratejiler arasında; tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, hata düzeltme, hedef koyma, performans dönütü verme ve performansa bağlı ödül gibi teknikler bulunmaktadır (Eckert vd., 2002; Orçan ve Özmen, 2012). Alanyazında, tek başına veya bir araya getirilmiş paket programlar şeklinde uygulanan bu teknikler okuma güçlüğü, zihinsel yetersizlik ve OSB gibi çeşitli yetersizlik türlerinden etkilenmiş öğrenciler ile uygulanarak etkililikleri kanıtlanmıştır (Merimee, 2017; Sanır vd., 2020; Sert, 2019).

Araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bu stratejilerden hangilerinin okul ortamında uygulandığı konusunda net bir bilgi olmamakla birlikte, OSB olan öğrenciler de dahil olmak üzere özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, kanıt temelli müdahale yöntemlerine karşın, etkililiği kanıtlanmamış ya da daha az etkili yöntemleri sıklıkla kullandıkları belirtilmektedir (Aydın ve Tekin İftar, 2020). Dolayısıyla, araştırmacıların akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkili uygulamalar üzerine öğretmenlere önerilerde bulunmaları, eğitimcilerin OSB olan çocukların öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmeleri açısından önemlidir. Ulusal alanyazında, OSB örneklerinde akıcı okuma üzerine yapılan tek denekli çalışmanın yalnızca Ceylan vd. (2018) tarafından yapıldığı ve tekrarlı okumanın etkilerini incelediği görülmektedir. Bu durum, OSB olan çocukların okuma akıcılığına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, sınıf öğretmenlerinden otizm ve diğer gelişimsel yetersizliklere sahip, artan sayıda çocuğa "kanıta dayalı okuma" eğitimi vermelerinin istenildiği de düşünüldüğünde (Randi vd., 2010), etkili müdahalelerin belirlenmesi, bu çocukların toplumda işlevsel olarak var olabilmeleri için aciliyet oluşturmaktadır. Bu çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine yönelik görüşlerinin alınması ve bu sayede sınırlı alanyazına katkı sağlayarak OSB olan çocukların akıcı okuma profillerine dair daha doğru ve kapsamlı çıkarımlar yapılması hedeflenmektedir. Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ile OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılarak tasarlanmıştır. Katılımcılardan verilerin toplanması için ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin belirlediği konu çerçevesinde önceden hazırladığı soruları sormak suretiyle yürüttüğü bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırma Bursa ilinde bulunan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından oluşturulan ve önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma için belirlenen ölçütler; a) katılımcıların özel eğitim lisans mezunu olmaları ve b) OSB olan öğrencilerle akıcı okuma becerisi üzerine çalışmış olmaları şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin tümü meslek hayatlarının bir döneminde OSB olan öğrencileri ile akıcı okuma becerisini çalışmış veya halen çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak için öğretmenler K1, K2 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Çalışılan Okul Türü	Mezun Olunan Lisans Programı	Kıdem Yılı	Çalışılan Sınıf Türü
K1	40	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	14	Özel eğitim sınıfı
K2	35	Kadın	Lise	Zihin Engelliler öğretmenliği	12	Otizm sınıfı
K3	37	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	15	Otizm sınıfı

K4	38	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	17	Özel eğitim sınıfı
K5	36	Kadın	İlkokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	15	Özel eğitim sınıfı
K6	45	Erkek	Lise	Zihin Engelliler öğretmenliği	20	Otizm sınıfı
K7	46	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	23	Otizm sınıfı
K8	38	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	17	Otizm sınıfı
K9	45	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	25	Otizm sınıfı
K10	35	Kadın	İlkokul	İşitme Engelliler öğretmenliği	12	Otizm sınıfı
K11	38	Kadın	İlkokul	İşitme Engelliler öğretmenliği	16	Özel eğitim sınıfı
K12	29	Kadın	İlkokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	7	Özel eğitim sınıfı
K13	47	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	24	Özel eğitim sınıfı
K14	34	Kadın	İlkokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	12	Özel eğitim sınıfı
K15	35	Kadın	Ortaokul	Zihin Engelliler öğretmenliği	14	Otizm sınıfı

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin 14’ü kadın biri erkektir. Yaşları ise 29 ve 49 arasında değişiklik göstermektedir. 13’ü Zihin Engelliler Öğretmenliği, ikisi ise İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programlarını tamamlamıştır. Meslekteki çalışma yılları ise 7 ile 25 yıl aralığında değişmektedir. Katılımcıların beşi ilkokulda, sekizi ortaokulda, ikisi ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Sekiz katılımcı, görüşmelerin yapıldığı tarihlerde otizm sınıfında çalışmaktayken geriye kalan yedi katılımcı ise meslek hayatlarının bir bölümünde OSB olan öğrenciler ile çalışmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu katılımcıların; cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları lisans bölümü, meslekteki çalışma yılı ve görev yaptığı kademe olmak üzere demografik bilgileri içeren altı soru ile OSB 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 gerekli düzenlemeler ile son şeklini almıştır. Bu görüşler doğrultusunda soru sayısında ve sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma ile ilgili gerekli izin alındıktan sonra soruların anlaşılabilirlik derecesini ve gözden kaçan yerler olup olmadığını tespit edebilmek için iki öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar ve görüşmeler sonucunda soruların bu araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan ve OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik öğretmen görüşlerini belirleyebilmeyi amaçlayan üç soru aşağıda paylaşılmıştır:

1. OSB olan öğrencilerinizin akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerin nedenleri nelerdir?
2. OSB olan öğrencilerinizde okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik sınıf içinde yaptığınız uygulamalar nelerdir?
3. OSB olan öğrencinizin okuma akıcılığını değerlendirmeye yönelik sınıf içinde yaptığınız uygulamalar nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanılmadan önce etik kurul başta olmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin tamamının gizli tutulacağı, toplanan verilerin araştırmanın amacı dışında herhangi bir yerde kullanılıp paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin ismi verilmeden tüm katılımcılara kodlar verileceği tüm şeffaflığı ile belirtilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara güvenlikleri ile ilgili veya sormak istedikleri soruların olup olmadığı sorulmuştur. Görüşmenin yaklaşık 20-40 dakika sürebileceği söylenmiş ve kaydedilmesi için izinleri istenmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakikada gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; elde edilen verilerin derinlemesine çözümlenip analiz edilmesini sağlayarak bilinmeyen temalara ulaşmamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu süreçte, görüşme ses kayıtları dinlenerek dijital ortama aktarılmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen bilgiler, olduğu gibi hiçbir değişiklik yapılmadan kayda geçirilmiştir. Görüşme transkriptleri, araştırmacılar tarafından incelenerek tablolastırılmış ve kavramsal anlamı tartışıldıktan sonra kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde bir kod listesi oluşturulmuş ve veriler gruplandırılmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar bir araya getirilip analiz edilerek belirli temalar altında gruplandırılmış ve oluşturulan kodların ve temaların sıklığı belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme soruları konusunda alanında uzman iki kişiden alınan geri bildirimlerle araştırmanın iç geçerliliği sağlanmıştır. Uzmanlar, görüşme soruları ve bulguların tutarlılığı ve teyidi, kavramların anlamlı bir bütünü oluşturması üzerine değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Dış geçerliliği sağlamak için araştırmanın bulgularını doğrulamak ve bulguları açıklamak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın örneklemini, araştırma tasarımı, veri toplama aşamaları, araştırma sonuçları gibi araştırma sürecini içeren tüm basamaklar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için, yazarlar dışında bir uzmandan bağımsız bir değerlendirme talep edilmiştir. Ses kayıtlarının %30'unu dinlemesi, verilerin yazılı dökümleri ile karşılaştırma yapması bunun yanı sıra oluşturulan kod ve temalara yönelik görüşlerini belirtmesi istenmiştir. Huberman ve Miles (1994) tarafından önerilen "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Görüşler karşılaştırıldıktan sonra uyum oranı, birinci tema için %89; ikinci tema için %87; üçüncü tema için %91 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan üç açık uçlu soru ile elde edilmiştir. OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi ile ilgili elde edilen veriler "karşılaşılan güçlükler", "kullanılan stratejiler" ve "değerlendirme yöntemleri" olmak üzere üç ana temada ele alınmıştır. Her bir tema, öğretmenlerin akıcı okuma süreçlerine yönelik deneyim ve gözlemlerini açıklamaya katkı sağlamıştır.

OSB Olan Öğrencilerin Akıcı Okumada Yaşadıkları Güçlüklerin Nedenleri

Araştırmanın birinci sorusu bağlamında, OSB olan öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları güçlükler sebepleri olan faktörler, "karşılaşılan güçlükler" temasında ele alınmıştır. Elde edilen temada yer alan kodlara Tablo 2'de yer verilmiştir. Daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılar paylaşılmıştır.

Tablo 2

Akıcı Okumayı Etkileyen Faktörler

Tema	Kod	Katılımcı
Karşılaşılan güçlükler	Dikkat eksikliği	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14
	Problem davranışlar	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Stereotip davranışlar	K2, K3, K5, K8, K14, K15
	Bireysel eğitim	K5, K10, K12, K14
	Motivasyon	K4, K5, K6
	Olumsuz okuma tutumu	K1, K2,
	Aile	K2, K5, K8, K11, K12, K15
	Materyal	K5, K9, K10, K12, K13, K14
	Birleştirilmiş sınıf	K14
	Okumaya fazla maruz kalma	K1, K2, K9
	Sesleri yanlış öğrenme	K3
	Ezber yapma	K3
	Duygusal durum	K5, K9
	Geç tanı alma	K11
	Fırsat eksikliği	K15
	Okuma yazma	K15

Tablo 2 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin akıcı okuma becerisinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili bulgular, problem davranışların akıcı okuma çalışmaları için başlıca engellerden biri olduğunu ve bu tür davranışların hem bireysel öğrenci performansını hem de sınıf genelindeki öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, problem davranışlarla başa çıkmak zorunda kaldıkları durumların, akıcı okuma çalışmalarının verimliliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden ikisi ise sınıfta bulunan diğer öğrencilerinin problem davranışlarına dikkat çekmiştir. Bu durumun, sınıf genelindeki akıcı okuma çalışmalarını kesintiye uğrattığını ve bireysel olarak okuma becerisi çalışan öğrenci üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtmişlerdir.

“Önüme metin koyulduğunda problem davranış Sergiliyordu. Ödüller ile kısa süreli okuma yapabiliyorduk. Okuma metni ile karşılaşınca elini ısıırıyordu.” (K1)

“Akıcı okuma çalışılan öğrencide herhangi bir problem davranış olmasa bile sınıfta bulunan diğer otizmli çocuğun gösterdiği problem davranıştan dolayı okuma çalışması sekteye uğruyordu.” (K14).

Özel eğitim öğretmenlerinin akıcı okuma becerisinde sık karşılaştıkları bir diğer güçlük, öğrencilerin dikkat eksikliği sorunlarıdır. Öğretmenlerin ifadeleri, OSB olan öğrencilerin odaklanma sürelerinin sınırlı olduğunu ve bu durumun akıcı okuma çalışmalarını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Dikkat eksikliğini minimize etmek ve okuma çalışmalarının daha verimli hale gelmesini sağlamak amacıyla sınıf ortamında ve ders materyallerinde sık sık düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir.

“Dikkatinin dağılmaması, odaklanabilmesi için uygun sınıf ortamını oluşturmaya çalışıyoruz. Dikkatini dağıtacak bir nesne varsa okuma çalışmadan önce kaldırıyoruz.” (K7)

Bulgular, OSB olan öğrencilerin stereotip davranışlarının da akıcı okuma becerisinin gelişimine önemli bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Bu tür tekrarlı ve süreğen davranışların, okuma sürecini kesintiye uğratarak öğrencinin okumaya odaklanabilmesini zorlaştırdığı da görülmektedir. Bir başka faktör olarak öğretmenler, OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme sürecinde aile desteğinin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarıyla okuma pratiği yapmayan aileler, akıcılık gelişiminin yavaşlamasına neden olmaktadır.

“Süregelen, takıntılı davranışlar okumayı etkiliyor.” (K3)

“Aileden destek alamama ve dolayısıyla ödevlendirme yapamama okumanın akıcı hale gelmesini engelliyor.” (K8)

Gelen yanıtlar, OSB olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyal eksikliğinin eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Okullarda uygun materyallerin bulunmaması, öğretmenlerin akıcı okuma çalışmalarını kısıtlamaktadır. Ayrıca Öğretmenler, bireysel eğitim imkanının olmaması nedeniyle, OSB olan öğrencilerle akıcı okuma becerisi üzerine çalışmanın zorluklar yarattığını belirtmişlerdir. OSB grubunun heterojen yapısı, öğrencilerin farklı düzey ve hızlarda ilerlemesini gerektiren bireysel ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçların grup eğitimi içinde karşılanmasının zor olduğu görülmektedir.

“Kitaplardaki metinler çok uzun olduğu için çalışmıyoruz.” (K9)

“Bireysel eğitim her zaman daha etkili oluyor. Fakat okulumuzda bireysel eğitim yapabileceğimiz imkanlara sahip değiliz.” (K12)

Bir başka faktör olarak motivasyon eksikliği ve duygusal durumun, akıcı okuma becerilerinin gelişiminde önemli engeller oluşturduğu belirtilmiştir. Bu öğrenciler için öğretim sürecinin esnek olması gerektiği de ayrıca vurgulanmıştır. Tüm bunların yanında, akıcı okuma çalışmalarında OSB olan öğrencilerin, aşırı baskıya maruz bırakılmasının ve fazla desteklenmesinin, onların okuma sürecine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabileceği de anlaşılmaktadır. Okumaya zorlamanın, öğrencinin okuma eylemini hoş olmayan bir görev olarak görmesine ve okuma pratiğine katılma isteğinin azalmasına yol açabileceği göz ardı edilmemelidir.

“Öğrencinin yaşadığı motivasyon problemleri de bizi çok zorluyor.” (K5).

“O günkü duygusal durumu iyiye başlıyoruz okuma çalışmasına. Kötü bir günündeyse çocuk, başka etkinlikler yaptırıyor veya arkadaşını dinlemesini sağlıyoruz.” (K9)

“Okumayı öğrenmesi için çok fazla baskı, çok fazla destek alınmış. Bu da çocukta okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açmış.” (K1)

Bulgular, OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde öğretmenler tarafından tekrarlanan bir dizi engelin daha bulunduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş sınıfların uygun olmaması, ezbere dayalı okumanın yaygınlığı, geç tanı alma, fırsat eksikliği ve geç başlanan okuma yazma eğitimi akıcı okuma becerisinin kazanılmasını zorlaştıran faktörler olarak belirtilmiştir. Tüm bu faktörler, az sayıda öğretmen tarafından vurgulanmıştır.

“OSB olan öğrencilere birleştirilmiş sınıf uygulaması yapmak yerine, düzeylerine uygun akranları ile birlikte olmalarının okuma becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.” (K14)

OSB Olan Öğrencilerle Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Yönelik Sınıf İçinde Yapılan Uygulamalar

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin, OSB olan öğrencilerinin okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamalar “kullanılan stratejiler” temasında ele alınmıştır. Temada yer alan kodlara, Tablo 3’ te yer verilmiştir. Daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılar paylaşılmıştır.

Tablo 3

Akıcı Okumaya Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar

Tema	Kod	Katılımcılar
Kullanılan stratejiler	Model okuma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14
	Sözcük analizi	K3, K5, K14, K15
	Tekrarlı okuma	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15
	Hata düzeltme	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15
	Akranla okuma	K1, K2, K6, K8, K10, K11, K12
	Hedef belirleme	K3, K14, K15
	Geri bildirim	K2, K3, K5, K15
	Aile üyeleriyle okuma	K1, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Eşli okuma	K8, K9
	Ses kaydı alma	K2, K3, K8, K11, K15
	Düzeğe uygun metin	K4, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Bol bol kitap okuma	K5, K8, K10, K11, K12, K14, K15
	Okuma yarışmaları	K1, K10, K14
	Okuma sonrası ödül	K1, K11, K6, K15
	Farklı metin türleri	K4, K9, K8, K14
	Süre tutma	K4, K6, K14, K15
	Farklı materyaller ile okuma	K11
	Kitap dinleme	K14
	Video kaydı	K11

Tablo 3 incelendiğinde, model okuma ve tekrarlı okuma stratejileri, OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede öğretmenler tarafından en sık tercih edilen uygulamalar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, model okuma ile ses tonu, vurgu ve tonlamalarını ayarlayarak model olmakta, böylece öğrencileri uygun prozodi ile okumaya teşvik etmektedirler. Tekrarlı okuma ile de öğretmenlerin, öğrencilerin okuma pratiğini güçlendirebildikleri ve akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine destek olabildikleri anlaşılmaktadır. Tekrarlı okuma uygulamaları, OSB olan öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve motivasyonuna göre değişen sayılarda yapılmaktadır. Gelen yanıtlar, tekrarlı okumanın OSB olan her öğrenci için aynı derecede etkili olmayabileceğini ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini göstermektedir.

“Okumaya model olduğumda, vurgu tonlamalara uygun okuyup ses tonumu ayarladığımda öğrencimde beni taklit ederek okuyor. Metindeki noktalama işaretlerini belirtecek renkli işaretlemeler yapıyorum. Noktayı görmesi için belirginleştiriyorum ve burada durup nefes alması gerektiğini sözel olarak belirtiyorum.” (K3)

“Öğretimde birden fazla okuma yaparım, çocuğun durumu veya motivasyonuna göre okuma tekrarına karar veririm.” (K6)

“OSB olan bir öğrencime aynı metni birkaç kez okuttuğumda çocuk sıkılıyor. Bu nedenle her öğrenciye uygulayamıyorum.” (K11)

Hata düzeltme uygulaması, öğrencilerin kelime tanıma becerilerini güçlendirmek isteyen öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen bir yöntem olarak göze çarpmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin okuma hatalarını düzeltme sürecine önem verdiklerini ve sınıfta çeşitli uygulamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okuma hatalarını düzeltme stratejisinin yanı sıra "aile bireyleri ile okuma" uygulamasını da sıklıkla kullandıkları, OSB olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için aile desteğine önem verdikleri anlaşılmaktadır.

“Hatalı okunan sözcüğü anında düzeltiyorum. Hatalı okumaya devam ediyorsa heceleyerek okutma veya o kelimeyi birkaç kez yazdırma gibi etkinlikler yapıyorum.” (K15)

“Genellikle aileye okuma ödevi veririm, nasıl okuma yapacaklarını anlatırım.” (K6)

Akıcı okuma sürecinde öğretmenlerin, OSB olan öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerin kullanılmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Öğrencinin okuma seviyesine uygun metinler seçilmediğinde, okuma motivasyonunun düştüğü ve öğrencinin okuma sürecinden uzaklaştığı belirtilmiştir. Bu durumu önlemek için öğrencinin mevcut düzeyine uygun kısa metinler seçerek başladıkları, öğrencinin okuma becerileri geliştikçe daha zor metinlere kademeli olarak geçiş yaptıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrencinin düzeyine uygun kısa metin seçimi yapıyorum. Daha sonra zor metinlere geçiyorum.” (K7)

Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla, performansı ve motivasyonu yüksek öğrencileri model olarak kullanmaktadırlar. Akran okuması, sadece öğrencinin okuma pratiğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda hataları fark etme ve düzeltme aşamalarını da geliştirmeye yönelik tercih edilmektedir. Bulgular, öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmek için "bol bol kitap okuma" uygulamasına da yer verdiklerini göstermektedir. OSB olan öğrencilerine farklı kitaplarla okuma alıştırmaları yaptırarak onların okuma pratiğini artırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler tarafından kullanılan "Farklı metin türleri" ve dijital araçlarla (akıllı tahta) da okuma çalışmaları zenginleştirilmeye çalışılmaktadır.

“Bazen durumu, performansı, motivasyonu uygun olan diğer öğrenciye okuma yaptırarak onun model olmasını sağlıyoruz. Akran okumasına yer veriyoruz.” (K6)

“Farklı kitaplar ile bol bol okuma alıştırmalarına yer veriyorum.” (K15)

“Özellikle şiir okurken daha çok eğleniyor ve akıcı okuyor. Okuma metninde çeşitlilik önemli bence tekerleme tarzı metinler, paragrafın içinde aynı kelimelerin daha sık geçtiği hızlı okuma metinlerini kullanıyorum.” (K9)

Öğretmenlerin akıcı okuma çalışmalarında, "ses kaydı" uygulamasını belirli ölçüde kullandıkları görülmektedir. Beş öğretmen, ses kaydının öğrencilerin okuma performansını değerlendirme ve ailelerle paylaşma amacıyla zaman zaman kullanıldığını belirtmiştir. Ancak bu uygulamanın, öğretmenler tarafından sistematik bir şekilde kullanılmadığı ve henüz tam anlamıyla sınıf ortamına entegre edilmediği anlaşılmaktadır.

“Okumayı ses kaydına alıp çocukla birlikte dinlediğimiz zamanlar da oluyor, kendi seslerini duymak hoşlarına gidiyor.” (K11)

Dört öğretmenin okuma çalışmalarında "okuma sonrası ödül" stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenler, okumayı tamamlayan öğrencilere ödül vererek onların motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır. Az sayıda öğretmenin ise sözcük analizi yöntemini hata düzeltme sürecine entegre ettiğini, hatalı okunan sözcüklerin, heceleme veya sesleri vurgulama yoluyla analiz edilerek öğrencilere tekrar okutulduğu görülmektedir.

“Okuma sonrası ödüllere çok sık yer veriyoruz.” (K6)

“Uzun heceelerde takılma oluyor, heceleyerek okumasını sağlıyorum.” (K3)

Bulgular dört öğretmenin, okuma hızını geliştirmek amacıyla süre tutarak okuma uygulamasını sınıflarında kullandığını göstermektedir. Öğretmenler, dakikada okunan kelime sayısını ölçerek, OSB olan öğrencilerin okuma hızını artırmaya çalışmaktadır. Üç öğretmenin ise okuma sürecinde "hedef belirleme" stratejisini kullandığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma performansını artırmak amacıyla belirli bir kelime sayısı hedefi koymakta ve bu hedefe ulaşmaları için öğrencileri teşvik etmektedirler.

“Dakikada okunan kelime sayısını sayıyorum, süre tutarak okutarak hızlandırmaya çalışıyorum.” (K4)

“Okuduğu kelime sayısını artırabilmek için hedef belirliyorum. Bence sen 60 kelime okuyabilirsin diyorum.” (K15)

OSB olan öğrencilerin, ilerlemelerini somut bir biçimde görmelerine ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla üç öğretmenin "geri bildirim verme" stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, okunan kelime sayısını yazılı olarak kaydedip, çeşitli görsel araçlarla geri bildirim sağlamaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak yine aynı sayıda öğretmenin haftalık kitap okuma yarışmaları düzenleyerek en yüksek okuma performansını gösteren öğrencilere ödüller verdikleri görülmektedir.

“Okuduğumuz kelime sayısını yazıyoruz. Bunu yazmada farklı şekiller kullanıyoruz. OSB’ de sözel yönergeler havada kaldığı için görsel geri dönüt veriyorum.” (K3)

“Haftalık kitap okuma yarışmaları düzenliyoruz, en fazla okuyana ödül veriyoruz.” (K1)

İki öğretmen, sınıflarında "eşli okuma" stratejisini uyguladıklarını belirtmiştir. Ancak her ikisinin de sınıflarında yaptığı uygulamadan bahsederken, “eşli okuma” terimini kullanmadıkları dikkat çekmektedir. “Eşli okuma” teriminin kullanılmamış olması, akıcı okuma stratejilerinin kavramsal anlamlarının ve terminolojisinin öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediğini göstermektedir. Son olarak, öğretmenlerin sınıflarında en az sıklıkla kullandıkları uygulamaların; "farklı materyaller ile okuma", "kitap dinleme" ve "videoya kayıt" olduğu ve bu uygulamaların nadiren tercih edildiği anlaşılmaktadır.

“Karşılıklı okuma yapıyoruz bir cümle ya da bir kıta şiiri önce ben okuyorum daha sonra o okuyor. Böyle eğlenceli geliyor.” (K9)

OSB Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığını Değerlendirme Yöntemleri

Araştırmanın son sorusu kapsamında, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin okuma akıcılığını değerlendirmeye yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamalar “Değerlendirme Yöntemleri” temasında ele alınmıştır. Temada yer alan kodlara Tablo 4’ te yer verilmiştir. Daha sonra ise kodların elde edildiği doğrudan alıntılar paylaşılmıştır.

Tablo 4

Okuma Akıcılığını Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Değerlendirme yöntemleri	Sesli okutma	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15
	Sessiz okutma	K10, K12
	Doğru sözcükleri sayma	K4, K6, K9, K10, K12, K13, K14, K15
	Hatalı sözcükleri sayma	K2, K4, K6, K7, K10, K12, K15
	Metni anlatırma	K1, K2, K5, K10, K11, K12, K13, K14
	Metne ilişkin soru sorma	K2, K3, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14
	Metni özetleme	K2, K5, K8, K11, K12, K14
	Okuma hızını belirleme	K4, K6, K8, K15
	Prozodiyi gözleme	K3, K5, K7, K15
	Dikte	K1, K3, K5, K8, K10, K12, K13, K14
	Ana fikri buldurma	K5, K8, K14

Tablo 4, öğretmenlerin akıcı okuma becerisini değerlendirmede en sık, "sesli okuma" yöntemini kullandığını göstermektedir. Öğrencinin okuma akıcılığını doğrudan dinleyerek değerlendiren öğretmenler, sesli okumayı gözlemlerken doğru okuma ve okuma hızı gibi ölçütlere de dikkat etmektedirler. Bu aşamada herhangi bir ölçüt kullanmadan öznel bir değerlendirme yapmaktadırlar.

"Okumayı gözlemliyoruz. Bize sesli okuma yapıyor. Okuması doğruysa ve hızı yavaşlamadıysa bunu yeterli buluyorum. Süre tutmuyorum." (K9)

Bulgular, öğretmenlerin akıcı okuma değerlendirmesi ile okuduğunu anlama becerisinin değerlendirme süreçlerini iç içe geçirdiklerini göstermektedir. Akıcı okuma yerine okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye odaklandıkları anlaşılmaktadır. "Metne ilişkin soru sorma" (n=9), "metni anlatırma" (n=8), "metni özetleme" (n=7) ve "ana fikri buldurma" (n=3) uygulamaları öğretmenler tarafından akıcı okuma değerlendirmesinde tercih edilmiştir.

"Akıcı okumada okuduğunu anlamaya yöneliyorum. Metinle ilgili birkaç soru soruyorum veya metnin özetini isteyebiliyorum." (K8)

Akıcı okumanın doğrudan değerlendirmediklerini gösteren bir başka bulgu ise "dikte" uygulamasına yer verilmesidir. Dikte, öğretmenlerin yarısı tarafından okuma performansının değerlendirilmesinde bir araç olarak benimsenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dikte uygulamasındaki performanslarına bakarak okuma sırasında hangi seslerin veya kelimelerin yanlış okunacağını öngörebilmekte ve bu doğrultuda bir değerlendirme yapmaktadırlar.

"Dikte çalışması yaptırıyorum. Böylece neleri hangi sesleri yanlış yazıyor anlıyorum." (K10)

Öğretmenlerin yarısının "doğru okunan sözcükleri sayma ve hatalı okunan sözcükleri sayma" uygulamasını değerlendirme amacıyla kullanması, okuma performansını nesnel bir şekilde ölçme çabalarını göstermektedir. Ayrıca, bu uygulama ile akıcı okumanın üç bileşeninden birini oluşturan "okuma doğruluğuna" (NRP, 2000) yönelindikleri görülmektedir. Akıcı okumanın diğer iki bileşenini oluşturan okuma hızı ve prozodinin gözlenmesi (NRP, 2000) dört öğretmen tarafından değerlendirme sürecinde tercih edilmiştir. Öğretmenler, okuma hızını belirlemek için genellikle dakikada okunan kelime sayısını baz alırken, prozodinin gözlenmesi için ise herhangi bir ölçek kullanmadan, sesli okuma sırasında vurgu ve tonlamaya uygun okunup okunmamasına bakıldığı belirtilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin "sessiz okutma" uygulamasını değerlendirme sürecinde nadiren kullandıkları ve sesli okuma öncesi bir ön adım olarak tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

"Doğru okunan kelimeleri ve yanlış okunan kelimeleri sayarak altını çiziyorum." (K10)

"1 dk da okunan kelime sayısını baz alarak değerlendiriyorum." (K4)

"Vurgu, tonlamaya uygun okuyup okumadığını dinliyorum." (K15)

"Sessiz okumada neleri yanlış yaptığımı anlayamadığım için önce sessiz okuma yaptırıp sonrasında sesli okuma yaptırıyorum." (K10).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç kapsamında, araştırmaya OSB tanısı almış öğrenciler ile çalışan veya daha önce çalışmış olan 15 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin karşılaştıkları güçlükler hakkında görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, OSB olan öğrencilerin, akıcı okuma

becerilerini en fazla etkileyen faktörün problem davranışlar olduğunu, akabinde ise problem davranışlar kadar etkili olan bir diğer unsurun öğrencilerin yaşadığı dikkat eksikliği sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu veri, Eliçin ve Yıkılmış (2015) tarafından yapılan ve otizmi olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin alındığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun dikkat eksikliği ve problem davranışların öğrencilerin okuma becerilerini etkilediği yönündeki görüşleri bu araştırma ile desteklenmiştir. Bu bulgular, problem davranışların azaltılması ve dikkat eksikliğini minimize edilmesi için daha fazla stratejinin öğretmenler tarafından sınıf ortamına aktarılması gerektiğini göstermektedir. Bu stratejilerin, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara entegre edilmesi ve sınıf ortamının OSB olan öğrencilerin ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin dikkatlerini daha uzun süre sürdürebilmelerini sağlayarak okuma performanslarının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Problem davranışlar ve dikkat eksikliğinin dışında, OSB olan öğrencilerin çeşitli faktörlerden kaynaklı akıcı okuma becerisinde zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin sergiledikleri stereotipik davranışların, öğrenme sürecini tekrarlayan bir döngü içine soktuğunu ve bu durumun okuma hızını olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz. Bu bulgu, OSB ile karakterize edilen tekrarlayan, süregelen davranış örüntülerinin (APA, 2013) öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne denli etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, aileden yeterli destek almamaması, okullarda, OSB olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin eksikliği, okullarda bireysel eğitim imkanının yetersizliği, OSB olan öğrencilerin duygusal durumları ve motivasyonları, okuma sürecine aşırı maruz kalmaları ve baskı görmeleri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, seslerin yanlış öğrenilmesi, ezber yaparak okuma ve geç tanı alma nedeniyle eğitime geç başlama gibi faktörlerin bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde aile, öğrenci özellikleri, araç-gereç ve materyal, problem davranışlar ve akranlar gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmış ortaya koyan Terzioğlu ve Topaç (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Söz konusu tüm bu faktörleri minimize edebilmek amacıyla özel eğitim öğretmenlerine; öğrenciyi etkileyecek değişkenleri yakından izlemeleri ve eğitim süreçlerini bu değişkenler doğrultusunda esneklik sağlayarak uyarlamaları, öğrencilerin okumayı stresli bir deneyim olarak algılamalarına ve içsel motivasyonlarını zayıflatmalarına yol açmamak adına okuma sürecine doğal ve motive edici bir şekilde dahil edilmeleri, tanı ve eğitim süreçlerinin erken başlatılması, temel okuma yazma becerilerinin zamanında kazandırılması ve farklı seviyelerdeki öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasında grup eğitiminden ziyade imkanlar dahilinde bireysel eğitime yoğunlaşılması önerilebilir. Tüm bu tedbirler, OSB olan öğrencilerin akıcı okuma potansiyellerinin artmasına veya akıcı okuma becerilerinde olumlu gelişmeler sağlanmalarına katkıda bulunabilir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde uyguladıkları yöntemlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf içinde en sık kullandıkları stratejinin model okuma ve tekrarlı okuma yöntemi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Afacan (2022) tarafından zihin yetersizliği olan öğrencilere akıcı okuma öğretimi üzerine yapılan araştırmaların incelendiği çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, tekrarlı okumanın, akıcı okuma becerisini geliştirmede araştırmacılar tarafından en fazla tercih edilen yöntem olduğunu belirten bulgular desteklenmekle birlikte eşit sayıda öğretmenden model okuma cevabının da gelmesi özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca tekrarlı okuma değil model okuma stratejisini de sıklıkla kullandığını göstermektedir. OSB grubu özelinde, yalnızca bir öğretmenin, öğrencisinin aynı metni tekrar okumaktan sıkılması nedeniyle tekrarlı okuma yöntemine başvurmadığını belirtmesi, spektrumda yer alan çocukların okuma becerilerinin oldukça değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan stratejilerden biri olan hata düzeltme stratejisi, öğretmenlerin sınıflarında sık tercih ettiği diğer bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, hatalı okunan kelimeleri anında veya okuma bittikten sonra mutlaka düzelttiklerini belirtmişlerdir. Literatürde yer alan şekilde sözcük analizi yaparak, fonetik hata düzeltmesini (Sert, 2019) uygulayan öğretmen sayısı (n=4) az olsa da hatalı okunan sözcüğün tekrar okunması, öğretmen tarafından okunması, deftere veya tahtaya yazdırılması veya hatalı okunan sözcük ile ilgili cümle kurdurulması şeklinde hata düzeltme yöntemlerinin kullanıldığı (n=10) belirtilmiştir. Ancak gelen yanıtlardan, öğrencinin okurken yaptığı hataları belirlemek amacıyla okunan metnin bir kopyasının öğretmen için de hazırlanarak okumanın takip edilmesi (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006) gibi alanyazında tanımlanan yöntemlerin sınıflarda uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde yer alan diğer uygulamaların; akranla birlikte okuma (n=7), hedef belirleme (n=3), ses kaydı alma (n=5), eşli okuma (n= 2), süre tutarak okuma (n= 4), performans geri dönütü verme (n=3) ve performansla bağlı ödül (n= 4) stratejilerinin ise az sayıda öğretmen tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu stratejileri sınıflarında uyguladıklarını belirten az sayıda öğretmenin tamamı, lisans eğitimlerinde veya meslek hayatlarının ilerleyen dönemlerinde akıcı okumaya yönelik bir eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Literatürde yer alan; eko okuma, okuyucu tiyatrosu, koro okuma gibi diğer akıcı okuma stratejilerinin (Baştuğ, 2021) öğretmenler tarafından belirtilmemesi, ayrıca eşli okuma stratejisinin iki öğretmen tarafından uygulanması fakat terim olarak eşli okumadan bahsedilmemesi, öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin terminolojisiyle ilgili daha fazla farkındalığa ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Kitap dinleme (n=1), video kaydı alma (n=1), bol bol kitap okuma (n=7), okuma yarışmaları (n=3) gibi uygulamalar ise alanyazında akıcı okuma stratejileri arasında yer almayan fakat öğretmenlerin sınıflarında yer verdiklerini belirttikleri uygulamalar arasındadır. Alanyazında etkililiği kanıtlanmamış uygulamalara, otizm sınıflarında yer verilmekle birlikte az sayıda öğretmen tarafından tercih edildiği de dikkat çekmektedir. Bu verilerin ışığında, akıcı okuma uygulamaların genel olarak tekrarlı okuma ve model okuma ekseninde sınırlı kaldığı, bu sınırlılığı aşabilmek ve alanyazında etkililiği kanıtlanmış diğer akıcı okuma stratejilerinin sınıf ortamlarına taşınabilmesi için de öğretmenlere bilimsel uygulamalara yönelik eğitimler verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin önem verdikleri bir diğer nokta, akıcı okuma çalışmalarında öğrencinin düzeyine uygun metinlerin kullanımınıdır (n=10). Öğretmenler, uzun ve okuması zor metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve bu nedenle performansa göre metin seçimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, alanyazında, farklı okuma metinleri ile akıcı okuma çalışmalarının önerildiği bilinmektedir (Rasinski vd., 2009). Bu bağlamda, dört öğretmen şiir, hızlı okuma metinleri ve tekerleme gibi farklı metin türlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, alanyazında akıcı okumada kullanılan metin özelliklerine yönelik; metinlerinin zor olmaması gerektiğini, şiir, öykü ve fıkra gibi metinlerin kullanılmasının faydalı olabileceğini, uzun metinlerin ise öğrencilerin okuma performansını sürdürmemelerine ve dikkat dağınıklığına yol açabileceğini belirten görüşler (Baştuğ, 2021) ile uyumludur.

Araştırmanın son bölümünde, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik sınıf içinde uyguladıkları yöntemlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Akıcı okumanın değerlendirilmesinde, öğrencinin okuma hızının (1 dk okuduğu kelime sayısı) ve okuma doğruluğunun (1 dk okuduğu doğru kelime sayısı) belirlenmesi (Akyol vd., 2014; Rasinski, 2004; Hudson vd., 2005; Vural, 2019), bunun yanında öğrencinin uygun prozodi ile okumasına bakılmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003). Elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin akıcı okumayı değerlendirmede sınıf içinde en sık kullandıkları uygulamanın sesli okumayı gözleme olduğunu göstermektedir (n=12). Okuma akıcılığını, doğrudan dinleyerek değerlendirmenin basit ve erişilebilir olmasından kaynaklı öğretmenler tarafından sık tercih edildiği düşünülmektedir. Öğretmenler sadece öğrencinin sesli okumasını dinleyerek akıcı okumaya yönelik bir çıkarımda

bulduklarını belirtirken, alanyazında, akıcı okumayı değerlendirmede kullanılan doğru okunan sözcüklerin ve hatalı sözcüklerin belirlenmesine yönelik uygulamanın yedi öğretmen tarafından tercih edildiği fakat bu uygulama ile de yalnızca akıcı okumanın bileşenlerinden birini oluşturan okuma doğruluğuna odaklanıldığı görülmektedir. Akıcı okumada hedef, okuyucuların metindeki kelimeleri uygun prozodi ile doğru ve otomatik olarak okuması olmalıdır. Dolayısıyla okuyucuların metindeki kelimeleri sadece doğru okumaları yeterli değildir (Rasinski, 2012).

Az sayıda öğretmen (n=4), okuma hızını belirlemeye çalıştıklarını fakat sistematik bir şekilde uygulama yapmadıklarını belirtirken, yine aynı sayıda öğretmen tarafından prozodiyi gözleyerek akıcı okumayı değerlendirdikleri, öğrencilerin uygun vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapıp yapmadıklarını gözlemledikleri belirtmiştir. Bu durum, akıcı okumanın diğer iki bileşenini oluşturan okuma hızı ve prozodinin otizm sınıflarında göz ardı edildiğini, öğretmenlerin akıcı okumayı değerlendirme konusunda okuma doğruluğundan oluşan daha sınırlı bir yaklaşımı benimsediğini ve okuma hızının yanı sıra prozodinin de kapsamlı bir şekilde değerlendirilemediğini ortaya koymaktadır.

Akıcı okumanın değerlendirilmesinde ortaya çıkan bir başka farklı durum ise özel eğitim öğretmenlerinin, okuduğunu anlama becerisi ile akıcı okuma becerisini yordadıklarının görülmesidir. Alanyazında, akıcı okumayı değerlendirmede yer almayan fakat okunan metinden anlam kurmaya yönelik beceriler olarak adlandırılan; metni anlattırma (n=8), metne ilişkin soru sorma (n=9), metni özetleme (n=7), ana fikri bulma (n=3) çalışmalarının (Akyol, 2021) sıkça tercih edilmesi, öğretmenlerin akıcı okuma yerine okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye odaklandıklarını ve bu değerlendirme sürecinde bazı kavramsal karışıklıklar yaşadıklarını göstermektedir. Bu noktada, öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini net bir şekilde ayırt etmeleri, her iki beceriyi de değerlendirmede kullanılan kriterleri ve yöntemleri netleştirmeleri, akıcı okuma değerlendirmelerinin daha doğru yapılması ve eksik kalmaması açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise çalışmaya katılan 15 öğretmenden yalnızca beşinin akıcı okuma konusunda eğitim aldığı, geri kalan 10 öğretmenin ise bu alanda herhangi bir eğitim almadığını göstermektedir. Akıcı okuma değerlendirmesini, yalnızca alanyazındaki değerlendirme yöntemlerini kullanarak yapan öğretmenlerin, akıcı okumaya yönelik eğitim almış öğretmenler olduğu ayrıca dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin akıcı okuma eğitimine yönelik daha kapsamlı ve sistematik bir eğitim sürecine ihtiyaç duyduklarını ve akıcı okuma eğitiminin lisans eğitim programlarına daha fazla entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlamalar göz önüne alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle araştırma, Bursa ilinde görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni ile sınırlıdır. Farklı illerde ve daha büyük çalışma gruplarıyla araştırmalar yürütülebileceği gibi öğrencilerin ailelerinin de akıcı okuma becerisine yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalar planlanabilir. Bir diğer sınırlılık ise araştırmanın yalnızca OSB olan öğrencileri kapsayacak şekilde yürütülmüş olmasıdır. OSB dışında farklı yetersizlik türlerine yönelik, akıcı okuma becerisini kapsayan çalışmaların planlanması ve OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için özel eğitim öğretmenlerine yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Afacan, K. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere akıcı okuma öğretimi üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 71-90. <https://doi.org/10.33400/kuje.1039438>
- Akçin, N. (2013). Comparison of two instructional strategies for students with autism to read sight words. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(1), 85- 106.
- Akyol, H. (2021). *Programa Uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. Ç., ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5b.). Arlington: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asberg, J., ve Sandberg, A. D. (2012). Dyslexic, delayed, precocious or just normal? Word reading skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 20-31. <https://doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01452.x>
- Aydın, O., ve Tekin İftar, E. (2020). 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. <https://doi.org/10.21565/oztegitimdergisi.521232>
- Barnes, C. S., ve 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. <https://doi:10.1016/j.rasd.2013.02.010>
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme*. Pegem Akademi.
- Browder, D., Gibbs, S., ve Flowers, C. (2009). Literacy for Students With Severe Developmental Disabilities: What Should We Teach and What Should We Hope to Achieve? *Remedial and Special Education*, 30(5), 269-282. <https://doi:10.1177/0741932508315054>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2023). *A snapshot of autism spectrum disorder among 4-year-old and 8-year-old children in multiple communities across the united states in 2023*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/pdf/ADDM-Community-Report-SY2020-h.pdf>
- Ceylan, M., Laçın, E., ve Çetin, E. (2018). Tekrarlı okuma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma hatalarına ve okuma hızlarına etkisi. *Journal Of New Approaches In Special Education (JNASE)*, 1(1), 22-45.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 271-281. <https://doi:10.1901/jaba.2002.35-271>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, 18(1), 5-21. <https://doi:10.1080/10888438.2013.819356>
- Eliçin, Ö., ve 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. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128655>
- Gülboy, E., ve Rakap, S. (2023). Özel Gereksinimleri Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistematik Derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88-117. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371475>
- Huberman, A. M., ve Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 428-444). Sage Publications, Inc.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi:10.1598/RT.58.8.1>

- Huemer, S. V., ve Mann, V. (2010). A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 485-493. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0892-3>
- Kjelgaard, M. M., ve Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and cognitive processes*, 16(2-3), 287-308. <https://doi:10.1080/01690960042000058>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi:10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi:10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuhn, M., ve Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom? *Literacy, teaching and learning*, 11(1), 1-20.
- Lindgren, K. A., Folstein, S. E., Tomblin, J. B., ve Tager-Flusberg, H. (2009). Language and reading abilities of children with autism spectrum disorders and specific language impairment and their first-degree relatives. *Autism Research*, 2(1), 22-38. <https://doi:10.1002/aur.63>
- Mayes, S. D., ve Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 13(6), 469-493. <https://doi:10.1080/09297040601112773>
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Grimm, R. P., Lerro, L. E., Gonzales, J. E., ve 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. <https://doi:10.1007/s10803-017-3029-0>
- Meriece, S. N. (2017). Addressing reading fluency of students with intellectual disabilities using a multiple probe design. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, 4(1), 1-20. <https://doi:10.61611/2995-5904.1003>
- Nally, A., Healy, O., Holloway, J., ve Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47, 14-25. <https://doi:10.1016/j.rasd.2017.12.002>
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., ve Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 911-919. <https://doi:10.1007/s10803-006-0130-1>
- Nation, K., ve Norbury, C. F. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in language disorders*, 25(1), 21-32. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00004>
- National Reading Panel (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health, ve Human Development (US).
- Norbury, C., ve 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. <https://doi:10.1080/10888431003623553>
- Orçan, M., ve Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54. https://doi:10.1501/Ozlegt_0000000165
- Randi, J., Newman, T., ve Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 890-902. <https://doi:10.1007/s10803-010-0938-6>
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational leadership*, 61(6), 46-51.

- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://doi:10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T. V., Yates, R., Foerg, K., Greene, K., Paige, D., Young, C., ve Rupley, W. (2020). Impact of classroom-based fluency instruction on grade one students in an urban elementary school. *Education Sciences*, 10(9), 227. <https://doi:10.3390/educsci10090227>
- Rasinski, T., Homan, S., ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading ve Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204. <https://doi:10.1080/10573560802683622>
- Sanır, H., Akçayır, İ., ve Özkubat, U. (2020). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerinde müdahale ve müdahale paketlerinin etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 207-225. <https://doi:10.15390/EB.2020.8828>
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Solari, E. J., Grimm, R., McIntyre, N. S., Lerro, L. S., Zajic, M., ve 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(42), 8-19. <https://doi:10.1016/j.rasd.2017.07.002>
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma problemi olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ekran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., ve Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 424-438. <https://doi:10.1007/s10803-016-2964-5>

Geri Dönüşüm Alanında Yapılan Çalışmaların Analizi; Bir Meta-sentez Çalışması

Meral ÇİFTEL¹

MEB

Hülya ASLAN EFE²

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de 2011-2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar eleştirel bakış açısıyla yorumlanması amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında bu çalışmada Nitel çalışma yöntemlerinden biri olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında verilere ulaşabilmek 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 2011-2024 yılları arasında fen alanında yapılan 48 bilimsel makale, 29 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi ulaşılmıştır. Bu çalışmalar incelendikten sonra çalışmaların içeriği ve çalışmalardaki bağımlı değişkenler baz alınarak temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlamalar araştırmacı ve bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanarak Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ile güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda Miles-Huberman uyum yüzdesi % 84 olarak bulunmuştur. Güvenirlik kat sayısının %70’in üzerinde çıkan araştırmaları güvenilir kabul edilmektedir. Çalışmaların temaları, kabul edildiği yıl, araştırma yöntemi, araştırma modeli örneklem büyüklükleri, örneklem grupları, veri toplama araçları, istatistiksel analiz yöntemi, güvenilirliği sağlama yöntemi ve sonuçları tablo ve grafikler haline getirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Geri Dönüşüm, Sıfır Atık, Sürdürülebilir Kalkınma

Analysis of Studies Conducted in the Field of Recycling; A Meta synthesis Study

Abstract

Between the years 2011-2024 with a critical point of view. For this purpose , meta-synthesis method, which is one of the qualitative study methods, was used. Within the scope of the study , the words "recycling", "zero waste" and "sustainable development" were searched in the YÖK National Thesis Center, Google Scholar search engine, TÜBİTAK-ULAKBİM, Dergi Park and databases. As a result of the scanning process, 48 scientific articles, 29 master's theses and 1 doctoral thesis on recycling, written in the field of science between 2011 and 2024, were found. These 78 studies were coded in accordance with the meta-synthesis method and listed from past to present. After examining these studies, themes were created based on the content of the studies and the dependent variables in the studies. In order to ensure the reliability of the study, the coding was done separately by the researcher and the lecturer. The reliability coefficient was calculated with the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994). As a result of the calculation, the reliability of the research was calculated as 84%. Studies with a reliability coefficient of over 70% are considered reliable. The themes of the studies, the year they were accepted, the research method, the sample sizes of the research model, the sample groups, the data collection tools, the statistical analysis method, the

¹ Sorumlu Yazar. Teacher, Ministry of National Education, meciftel@gmail.com

² Prof.Dr., Dicle University, Z.G. Education Faculty, hulyaefe@dicle.edu.tr, ORCID:0000-0002-0042-4546

method of ensuring the reliability and the results were turned into tables and graphs. Suggestions were made in line with the findings obtained as a result of the study.

Keywords : Waste management, Recycle, Sustainable Development

Giriş

İnsanoğlu var olduğundan beri yaşam faaliyetlerini sürdürebilmek 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 problemine neden olmaktadır (Demirbaş & Pektaş, 2009). Büyük bir hızla artan nüfusun tüketim ihtiyacını karşılamak çevre kirliliğiyle beraber, doğal kaynakların bilinçsiz ve aşırı şekilde kullanılmasına ve doğal kaynakların giderek azalmasına 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 birlikte üretim ve tüketimin hızla artmasıyla beraber çevresel atıkların da buna paralel olarak arttığını söyleyebiliriz. 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 çevre bilincinin artmasıyla beraber bu atıkların çok uzun yıllar ayrışmadan kalarak görüntü kirliliğine, kokuya, sağlık sorunlarına, toprak kirliliğine neden olması ve arazileri işlenemez hale getirmesi, denizlere dökülen çöplerin denizlerde su kirliliğine neden olması ve suda yaşayan canlıların yaşam alanlarına zarar vererek yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bırakması, yanan çöplerin ise hava kirliliğine neden olması insanları her gün devasa büyüklükte oluşan 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. Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) Atık yönetimini 3R yöntemi (Reduce, Reuse, Recycle) yaklaşımı ile temellendirmiştir. Atık yönetiminin ilk basamağı olan Reduce (atık azaltma), atık oluşumunu önleme aşamasıdır. Çünkü atık sorunun çözülmesinde en basit ve en etkili yöntem atıkların oluşumunu önlemektir. Reuse (yeniden kullanma) basamağında oluşan atıkların tekrar kullanılması veya yeni bir ürüne dönüştürülmesini kapsayan ikinci aşamadır. Üçüncü aşama Recycle (geri dönüşüm), tekrar kullanılmayan veya yeni bir ürüne dönüşmeyen atık malzemelerden yeniden üretiminin gerçekleştirilmesidir (Yaman, 2017). Atık oluşumunun en aza indirgenmesi, oluşan atıkların yeni bir ürüne dönüştürülmesi veya atıkların düzenli şekilde ayrıştırılması, toplanması, depolanması ve çevreye zarar vermeyecek şekilde değerlendirilerek atıkların yeniden kullanımının sağlanması, çöp miktarının azaltılmasını sağlayarak çevre kirliliğini önemli derecede azaltmakta ve doğal kaynaklardan tasarruf etmemizi sağlamaktadır. 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. Geri dönüşümün temelleri ilk olarak 2. dünya savaşında ve sonrasında hammadde bulmakta zorluk yaşamaya başlayan ülkeler tarafından atılmıştır (Yetim, 2014). Günümüzde ise başta kağıt, cam, plastik, metal gibi yeniden üretim sürecine dahil edilebilen atıkların geri dönüşüme katılarak çevre kirliliğini azaltması, doğal kaynakları koruması, enerji

tasarrufunu sağlaması, ham madde ihtiyacını karşılayarak ülkenin ekonomisine katkıda bulunması, sektörel istihdam sağlaması ve bir çok çevre sorununun oluşumunu önlemesi gibi bir çok alanda sağladığı yararlar ile bir çok ülke tarafından atıklarla baş etme konusunda tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir (Gündüzalp & Güven, 2016). Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından yürütülen önemli ve özverili çalışmalardan biri de “Sıfır Atık Projesi”dir. Sıfır Atık Projesi, 2017 yılında başlatılarak atık oluşumunun önlenmesi, atıkların azaltılması, atıkların ayrıştırıp toplanarak değerlendirilmesi ve yeniden üretime katılması ile kaynaklardan tasarruf etmeyi sağlayarak ekonomiye ve çevreye verilen olumsuz etkileri en aza indirmeyi hedeflemektedir. 2023 yılına kadar ülke geneline yayılması planlanan sıfır atık projesi kamu kurumları başta olmak üzere eğitim kurumları, hastaneler, havaalanları, otoparklar, tren garları, limanlar, alışveriş merkezleri gibi insanların yoğun olduğu noktalarda aşamalı olarak hayata geçirilmesi planlanmaktadır (Sıfır Atık Raporu, 2017). Sıfır Atık Projesi kapsamında 2021 yılında Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği” yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile dünyadaki çevre uygulamalarındaki gelişmelere uyum sağlanması ile çevrenin korunması amaçlanmıştır. Çevrenin korunması ve geliştirilmesi amacı ile düzenlenen bu yönetmelik ile ambalaj üretiminin olabildiğince azaltılması, üretilen ambalajların tekrar kullanılabilir nitelikte olması, tekrar kullanılmayan ambalajların ise sıfır atık yönetim sistemi dâhilinde geri kazandırılarak hammadde kaynağı olarak kullanılması hedeflenmiştir.

Geri dönüşüm, taşıdığı önem nedeniyle bir çok araştırma alanında tartışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine geri dönüşümün, fen eğitimi çalışmalarında da sıklıkla karşımıza çıkan bir kavram olduğu söylenebilir. Bu nedenle geri dönüşüm ile ilgili yapılan araştırmaların özelliklerini ortaya koymak önemli görülmektedir. Böylelikle literatürde var olan çalışmaların eğilimleri ortaya konulacağı ve yeni araştırmalar için bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı 2011-2024 yılları arasında Türkiye’de geri dönüşüm kavramı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarının meta-sentezini gerçekleştirmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarının kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
3. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modellerine dağılımı nasıldır?
4. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda örneklem grubunun dağılımı nasıldır?
5. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüğünün dağılımı nasıldır?
6. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
7. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan istatistiki analizlerin dağılımı nasıldır?
8. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmalarda kullanılan güvenilirliği sağlama yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
9. Geri dönüşüm alanında yapılan çalışmaların sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

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 (Sandelowski, Docherty & Emden, 1997).

Verilerin Toplanması

Türkiye’de 2011- 2024 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 78 çalışmanın meta-sentezi yapılmıştır. Bu çalışmalar 48 bilimsel makale, 29 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezinden oluşmaktadır. Çalışmalar meta-sentez modeline uygun şekilde B1, B2....., B57 şeklinde kodlanarak geçmişten bu güne yıllarına göre sıralanmıştır. Çalışmalar incelendikten sonra çalışmanın içeriği ve değişkenleri doğrultusunda temalar oluşturulmuştur (Tablo 1). Daha sonra çalışmaların kod numaraları, araştırma yazarı, kabul edildiği yıl, araştırma yöntemi, araştırma modeli örneklem büyüklükleri, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları, istatistiksel analizi Excel dosyasına kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler araştırma sorularına göre tablo ve grafikler haline getirilmiştir. Tablo 1’de araştırma kapsamında incelenen çalışmaların temaları, tema kodları ve çalışma sayısı verilmektedir.

Tablo 1

Çalışmaların Temalara Ayırmada Kullanılan Kodlar

Temalar	Tema kodu	Çalışma sayısı
Geri dönüşüm ve Farkındalık	GDF	22
Geri dönüşüm Bilinci	GDB	10
Geri dönüşüm ve Bilgi	GDBİ	7
Geri Dönüşüm ve Tutum	GDT	12
Geri Dönüşüm ve Duyarlılık	GDDU	2
Geri Dönüşüm ve Görüşler	GDG	15
Geri Dönüşüm ve Davranış	GDD	7
Geri Dönüşüm ve Ölçek Geliştirme	GDÖG	4
Geri Dönüşüm ve Öğretim Programı	GDÖP	5
Geri Dönüşüm Algıları	GDA	8

Makale Seçme Kriterleri

Araştırma kapsamında incelenen araştırmaları belirleme kriterleri aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmaların geri dönüşüm kavramı ile ilgili fen eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olması
2. Araştırmanın Türkiye'deki dergilerde Türkçe dilinde yayınlanması
3. Araştırmanın yöntem kısmının açık, anlaşılır ve eksiksiz olması
4. Araştırmaların 2011-2024 yılları arasında gerçekleşmesi
5. Araştırmaların, doktora tezi, yüksek lisans tezi ya da yayınlanmış makale olması

Güvenirliği Sağlama Yöntemi

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).

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler işlenerek tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
	B1, B2	2
	B3	1
	B4, B5, B6	3
	-	0
	B7	1
	B8, B9	2
	B10, B11, B12, B13, B14, B16, B15	7
	B17, B18, B19, B21, B22, B20	6
	B24, B25, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B33, B34, B35, B23, B38, B36, B37	16
	B39, B40, B41, B42, B43, B44, B45, B46, B47, B48, B49	11
	B50, B51, B52, B53, B54, B55, B56, B57	8
	B59, B60, B65, B61, B64, B62, B63	7
	B66, B68, B67, B69, B70, B58	6
	B75, B78, B74, B76, B77, B73, B72, B71	8

Tablo 2 incelendiğinde, 2011-2024 yılları arasında Türkiye'de yapılan ve geri dönüşümü ele alan çalışmaların en fazla 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. 2020 yılında 11 çalışma, 2024 ve 2021 yılında 8 çalışma, 2022 yılında 7 çalışma, 2023 yılında 6 çalışma, 2017 yılında 7 çalışma, 2018 yılında 6 çalışma, 2013 yılında 3 çalışma, 2011 yılında 2 çalışma, 2012 ve 2015 yılında birer çalışma yapıldığı ve 2014 yılında hiç çalışma yapılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3

Çalışmaların Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
Nicel	B2, B3, B4, B5, B6, B8, B10, B11, B13, B14, B16, B17, B21, B22, B23, B24, B25, B27, B28, B29, B33, B34, B36, B37, B38, B39, B43, B44, B46, B51, B52, B53, B54, B56, B68, B64, B67, B69, B77, B78	23
	B9, B12, B15, B18, B19, B26, B30, B35, B40, B41, B45, B50, B57, B58, B60, B62, B63, B65, B66, B70, B71, B72, B75	
Karma	B1, B7, B20, B31, B32, B42, B47, B48, B55, B59, B49, B61, B66, B73, B74	15

Tablo 3 incelendiğinde; 2011-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılan geri dönüşümü ele alan çalışmalarda en fazla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel araştırmalardan sonra 23 çalışma ile nitel araştırma yöntemlerinin, 15 çalışmada ise karma yöntem kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4

Çalışmaların Kullanılan Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	Çalışma sayısı
Tarama	B1, B2, B3, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B13, B14, B15, B16, B17, B20, B21, B22, B23, B27, B29, B30, B32, B33, B38, B39, B42, B43, B44, B46, B48, B51, B52, B53, B56, B57, B68, B64, B69
	B5, B25, B31, B34, B36, B37, B47, B49, B55, B59, B66, B67, B73, B74, B77, B78
	B1, B12, B18, B28, B32, B35, B41, B42, B45, B47, B48, B50, B55, B59, B66, B62, B63
Fenomenografik Araştırma Yöntemi	B18, B25, B39, B58, B60, B61, B65, B66, B72, B74, B75
Durum Çalışması	B70, B71, B73

Tablo 4 incelendiğinde; Türkiye’de yapılan, Geri Dönüşümü ele alan çalışmalar da En çok kullanılan araştırma modelinin 38 çalışma ile Tarama modeli olduğu görülmektedir. Tarama modelini 18 çalışma ile içerik analiz yöntemi takip etmektedir. Deneysel araştırma yönteminden 16, Fenomenografik araştırma yönteminden 10, Durum çalışması yönteminin 3 çalışmada kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 5

Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem grubu	Çalışma sayısı
Okul öncesi Çocuklar	7
B5, B9, B12, B25, B42, B70, B77	
B7, B19, B29, B33, B36, B40, B78	7
B2, B3, B4, B11, B13, B14, B20, B21, B23, B29, B30, B31, B34, B37, B38, B44, B45, B47, B49, B50, B52, B57, B58, AB59, B60, B61, B65, B66, B64, B66, B68, B73, B75, B77	34
B16, B32	2
B6, B8, B10, B17, B22, B24, B26, B27, B28, B39, B42, B43, B46, B51, B53, B55, B56, B69	18
B15, B48, B52, B54, B71, B72, B74	7
	5

Tablo 5 İncelendiğinde Türkiye’de yapılan, geri dönüşümü ele alan çalışmalarda en çok çalışmanın ortaokul öğrencileri örneklem grubuyla yapıldığı belirlenmiştir. Lisans öğrencilerinin katıldığı 18, Okul öncesi çocuklar ve ilkokul öğrencilerinin katıldığı 7, Öğretmenlerin katıldığı 7 ve öğretim programlarının örneklem olarak seçildiği 5 çalışma olduğu tespit edilmiştir. En az çalışma yapılan örneklem grubunun ise Lise öğrencileri olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Örneklem büyüklüğünün dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
1-100	B3, B5, B9, B10, B12, B15, B25, B26, B31, B33, B34, B36, B37, B40, B41, B42, B45, B46, B47, B49, B50, B52, B55, B57, B58, B59, B60, B66, B67, B70, B71, B72, B73, B74, B75, B77, B78	37
101-200	B11, B14, B19, B21, B24, B30, B48, B65	8
201-300 arası	B24, B38, B39, B69	4
301-400 arası	B6, B8, B16, B17, B28, B32, B54, B68	8
401-500 arası	B2, B29, B61, B64	4
501-600 arası	B20, B56, B66	3
601-700 arası	B22, B23	2
701-800 arası	B43	1
801 ve üzeri	B1, B4, B7, B13, B27, B44, B51	7

Tablo7 incelendiğinde Türkiye’de yapılan, Geri Dönüşümü ele alan 78 çalışmada 4’ü öğretim programlarını incelediği için örneklem belirtilmemiştir. Geriye kalan 78 çalışmanın örneklem aralığı incelendiğinde ise 1-100 kişi aralığında olan 37 çalışma, 101-200 kişi aralığında olan 8 çalışma, 201-300 kişi aralığında olan 4 çalışma, 301-400 kişi aralığında olan 8 çalışma, 401-500 kişi aralığında olan 4 çalışma, 501-600 kişi aralığında olan 3 çalışma, 601-700 kişi aralığında olan 2 çalışma, 701-800 kişi aralığında olan 1 çalışma ve 801 ve üzeri kişi aralığında olan 7 çalışma tespit edilmiştir.

Tablo 7

Çalışmalarda Kullanılan İstatistikî Analiz Yöntemi

İstatistikî analiz yöntemi	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
İçerik Analizi	B1, B3, B9, B11, B14, B15, B17, B18, B20, B26 B30, B31, B32, B35, B40, B41, B42, B45, B46, B47, B48, B49, B50, B58, B59, B60, B62, B63, B65, B66, B71, B72, B73, B74, B75	35
Betimsel Analiz	B8, B10, B25, B28, B33, B35, B39, B42, B48, B55, B57, B61, B70	13
Faktör Analizi	B2, B4, B16, B22, B38, B44, B56, B59, B68	8
Ki-kare Analizi	B1, B7, B13, B24, B43, B51, B66	7
T Testi	B6, B20, B21, B23, B31, B34, B37, B38, B48, B49, B53, B54, B56, B59, B64, B66, B67, B73, B74	19
ANOVA Testi	B6, B20, B21, B23, B29, B37, B48, B56, B64, B69	10
Mann Whitney U Testi	B5, B27, B29, B32, B36, B39, B59, B61, B77,	9
Kruskal Wallis Testi	B5, B32, B36, B61	4
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	B5, B36, B59, B78	4
Pearson korelasyon Analizi	B52	1
ANCOVA Analizi	B37	1

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye’de yapılan, Geri Dönüşümü ele alan 78 çalışmada toplanan verilerin analizi için en çok kullanılan istatistikî yöntem 35 çalışma ile içerik analizi olmuştur. Betimsel analiz yöntemiyle 13 çalışmanın, T testi yöntemiyle 19 çalışma , Faktör analizi 8 çalışma, Ki-kare Analiz yöntemiyle 6 çalışma, ANOVA Testi yöntemiyle 10 çalışma, Mann Whitney U Testi yöntemiyle 9 çalışma, Kruskal Wallis Test Ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yöntemiyle dörder çalışmanın verileri analiz edildiği görülmüştür. En az kullanılan veri analiz yönteminin ise birer çalışma ile ANCOVA ve Pearson korelasyon Analizi olduğu görülmüştür.

Tablo 8

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama aracı	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
Gerî Dönüşüm Farkındalık Ölçeği	B1, B7, B17, B39, B42, B54, B56	7
Çevre Tutum Ölçeği	B4, B21, B23, B27, B29, B31, B34, B36, B37, B66	10
Destekleyici Bilgiler Ölçeği	B31	1
Atık Ve Gerî Dönüşüm Ölçeği	B32	1
Gerî Dönüşüm Tutum Ölçeği	B26	1
Gerî Dönüşüm Duyarlılık Ölçeği	B6	1
Çevre Bilinci Farkındalık Ölçeği	B13, B49	2

Anket/Ölçek	Çevre Bilinci Ölçeği	B14	1
	Yeniden Kazanıma Yönelik Tutum Ölçeği	B16	1
	Sıfır Atık Farkındalık Ölçeği	B74	1
	Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Ölçeği	B38	1
	Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği	B22, B48	2
	Geri Dönüşüm Alışkanlıklar Ölçeği	B43	1
	Geri Dönüşüm Ölçeği	B44	1
	Geri Dönüşüm ile İlgili Bilgi Ölçeği	B20	1
	Atık Yönetimi Ve Çevre Bilinci Ölçeği	B53	1
	Atık Yönetimi Temek Bilgiler Ölçeği	B52	1
	Sıfır atık algı ve tutum ölçeği	B69	1
	Geri dönüşümle ilgili kavramsal anlama testi	B78	1
	Evsel Atıkların Geri Dönüşümüne Yönelik Davranış Ölçeği	B68	1
	Açık Uçlu Soru Anketi	B75, B15	2
Kontrol Listesi	Geri Dönüşüm Kavram Kontrol Listesi	B5	1
	Evsel Atık Ve Geri Dönüşüm Başarı Ölçeği	B55, B67, B73	3
Başarı testi	Evsel Atıklar Ve Geri Dönüşüm Bilgi Testi	B47,B59	2
Kelime ilişkilendirme testi		B33, B57, B74, B71	4
Farkındalık testi/Formu	Geri Dönüşüm Farkındalık Bilgi Ve Farkındalık Formu	B11, B30	2
	Geri Dönüştürülebilir Evsel Atık Farkındalık Formu	B51	1
	Sıfır Atık Farkındalık Formu	B46	1
	Geri Dönüşüm Farkındalık Testi	B8,B57	2
Doküman inceleme		B2, B18, B35, B62, B63	5
Değerlendirme formu	Motivasyon Değerlendirme Formu	B47	1
	Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu	B50	1
Çiz-Anlat Tekniği		B9, B10, B40, B41, B57	5
Görüşme/Mülakat		B9, B12, B19, B20, B25, B32, B45, B47, B48, B49, B54, B55, B60, B61, B66, B70, B71, B72, B73, B74, B77	21
Gözlem		B9, B12, B14, B25, B28, B70	7
Katılımcı Günlüğü		B50	1
Metafor/Çizim		B49, B58, B65, B66	4

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye’de yapılan, geri dönüşümü ele alan 78 çalışmada en çok kullanılan veri toplama aracının anket/ölçek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda geri dönüşüm farkındalık ölçeği 7 çalışmada, çevre tutum ölçeği 10 çalışmada, sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği ve çevre bilinci farkındalık ölçeği 2 çalışmada, destekleyici bilgiler ölçeği, atık ve geri dönüşüm ölçeği, geri dönüşüm tutum ölçeği, geri dönüşüm duyarlılık ölçeği, yeniden kazanıma yönelik tutum ölçeği geri dönüşüm alışkanlıklar ölçeği geri dönüşüm ölçeği, atık yönetimi ve çevre bilinci ölçeği ve atık yönetimi temel bilgiler ölçeği birer çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Anket/ölçekten sonra en çok tercih edilen ikinci veri toplama aracı 21 çalışma ile görüşme/mülakat olduğu görülmüştür. Farkındalık testi/ formu;”Geri Dönüşüm Farkındalık Bilgi ve Farkındalık Formu (2)”, “Geri Dönüşürülebilir Eysel Atık Farkındalık Formu (1)”, “Sıfır Atık Farkındalık Formu(1)”, “Geri Dönüşüm Farkındalık Testi (2)” olmak üzere 6 çalışmada kullanılmıştır. Başarı testinin “Eysel Atık Ve Geri Dönüşüm Başarı Testi (1)” ve “Eysel Atık Ve Geri Dönüşüm Bilgi Testi (1)” olmak üzere 2 çalışmada, Değerlendirme formunun “Motivasyon Değerlendirme Formu(1)” ve “Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu(1)” olarak 2 çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir. Çiz –anlat tekniği ve Gözlem 5 çalışmada, doküman İnceleme 5 çalışmada, Metafor/ çizim 4 çalışmada, Kelime ilişkilendirme testi 4 çalışmada, kontrol listesi ve katılımcı günlüğü birer çalışmada kullanılan veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Kimler Tarafından Geliştirildiği Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı	B1, B2, B3, B6, B7, B8, B11, B13, B14, B15, B16, B17, B19, B20, B22, B23, B24, B25, B26, B30, B32, B33, B38, B42, B44, B45, B46, B47, B48, B50, B51, B52, B54, B55, B56, B57, B58, B59, B60, B66, B67, B68, B69, B70, B71, B72, B74, B75, B77, B78	50
	Çevre Tutum Ölçeği (Avan, 2011)	11
	Çevre Tutum Ölçeği (Cömert, 2019)	1
	Çevre Tutum Ölçeği (Demir, 2016)	1
	Çevresel tutum ölçeği (Yücel ve Özkan 2012)	1
Literatürden Alınan veri toplama aracı	Geri Dönüşüm Farkındalık Ölçeği (Aksan ve Çelikler, 2019)	1
	Geri Dönüşüm Yönelik Farkındalık Ölçeği (Arslan, 2019)	1
	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Kabuller Ölçeği (Şen, Ertas-Kılıç, Oktay, Ekinci& Kadirhan, 2021)	1
	Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği (Türer, 2010)	1
	Geri Dönüşüm Alışkanlıklar Ölçeği (Quadir, 2015)	1
	Standartlaşmış testler	1
	Çevresel Farkındalık Ölçeği (Çetin ve Yalçınkaya, 2018)	1
	STEM Tutum Ölçeği (Faber vd. 2013)	1

Tablodaki veriler incelendiğinde Türkiye’de yapılan ve Geri Dönüşümü ele alan 78 çalışmadan 50 çalışmada veri toplamak için kullanılan araçlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Diğer

çalışmalarda veri toplama aracı olarak Avan (2011) tarafından geliştirilen çevre tutum ölçeği 11 çalışmada, Cömert (2019) tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği, Demir (2016) tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği, tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği, Türer (2010) tarafından geliştirilen sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği, Quadir (2015), Yücel ve Özkan (2012) tarafından geliştirilen geri dönüşüm alışkanlıklar ölçeği ve Aksan ve Çelikler (2019)' in geliştirdiği geri dönüşüm farkındalık ölçeği, Çetin ve Yalçinkaya (2018) tarafından geliştirilen Çevresel Farkındalık Ölçeği, Faber vd. (2013) tarafından geliştirilen STEM Tutum Ölçeği, Şen vd. (2021) tarafından geliştirilen Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Kabuller Ölçeği ise birer çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 10

<i>Güvenirligi Sağlama Yöntemi</i>		
Güvenirligi sağlama yöntemi	Çalışma Kodu	Çalışma sayısı
Pilot Çalışma	B1, B2, B3, B11, B14, B16, B24, B25, B26, B27, B28, B31, B32, B43, B45, B54, B55, B66, B73	19
Cronbach's Alpha	B4, B5, B6, B16, B20, B21, B23, B24, B27, B31, B32, B36, B37, B38, B43, B44, B48, B52, B53, B56, B64, B66, B67, B68, B69, B73	26
Kodlayıcılar arası uyum	B3, B8, B15, B19, B39, B41, B46, B48, B49, B50, B59, B60, B63, B75, B78	15
Kuder- Richardson (KR-20)	B5, B55, B59, B67	4
Test Tekrar Test yöntemi	B16, B68	2
Uzman Görüşü	B61, B62, B65, B66, B67, B70, B71, B74, B77	9

Tablo 10 incelendiğinde Türkiye' de geri dönüşüm konusunda yapılan çalışmaların güvenirliliğini sağlamak için en çok kullandığı yöntem 26 çalışmada uygulanan Cronbach Alpha güvenirlilik analizi yöntemi olmuştur. Pilot çalışma yöntemine takiben 15 çalışma ile Pilot çalışma gelmektedir. Kodlayıcılar arası uyum 15 çalışmada, Uzman görüşü 9 çalışmada, KR-20 güvenirlilik analizi 4 çalışmada kullanıldığı tespit edilmiş ve 2 çalışmayla en az kullanılan güvenirligi sağlama yönteminin test tekrar test güvenirlilik yöntemi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

<i>Geri Dönüşüm ve Farkındalık Temasına Ait Sonuçlar</i>		
Geri Dönüşüm ve Farkındalık temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Geri dönüşüm konusundaki farkındalığının bilgi yetersizliği ve ilgi eksikliğinden dolayı düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	B8, B39, B46, B51	4
Geri dönüşüm farkındalığının ilçeler ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.	B7	1
Bilimsel karikatürlerle yapılan öğretimin ve Probleme dayalı STEM etkinliklerinin geri dönüşüm konularına yönelik farkındalıkların ve akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir.	B47, B55	2
Geri Dönüşüm davranış niyetini ahlaki normların olumlu; kolaylık algısının olumsuz etkilediği ve tutumun etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.	B56, B49	2
Geri dönüşüm eğitim etkinliklerinin öğrencilerin geri dönüşüm farkındalığının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	B25, B34, B52, B59, B66, B70, B71, B74, B77, B78	10

Sürdürülebilirlik kavramına ilişkin farkındalığının yeterli olduğu günlük yaşamda uygulama farkındalığının düşük olduğu tespit edilmiştir.	B10	1
Sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarında öğrencilerin yaş, öğrenim düzeyi, çevre dersi alıp almadıkları ve kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunurken cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, aylık aile geliri ve eğitim durumu değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.	B22, B39, B48	3
Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik belli bir farkındalık düzeylerinin olduğu ancak geri dönüşüme katkıda bulunmak konusunda eksik oldukları görülmektedir.	B38	1
Öğrencilerin geri dönüşüm farkındalıklarının cinsiyet, aile gelir durumu, anne meslek durumu, baba ve anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık yaratmazken öğrencilerin ikamet ettikleri yer ve baba meslek durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.	B64	1
Sıfır Atık Projesinin öğrencilerde atık yönetimi ve geri dönüşüm hakkında farkındalık oluşturduğu ve davranış değişikliği meydana geldiği belirlenmiştir	B72	1

Geri dönüşüm ve farkındalık teması kapsamında olan çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirinden farklılıklar görülmektedir. Çalışmalarda dikkat çeken sonuçlardan bazıları şunlardır. B10 kodlu çalışmada Geri dönüşüm kavramına ilişkin farkındalığının yeterli olduğu günlük yaşamda uygulama farkındalığının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşan B8, B39, B46 ve B51 kodlu çalışmalarda ise "Geri dönüşüm konusundaki farkındalığının bilgi yetersizliği ve ilgi eksikliğinden dolayı düşük olduğu" sonucuna ulaşılmıştır. B25, B34, B52, B59, B66, B70, B71, B74, B77 ve B78 kodlu çalışmalarda geri dönüşüm eğitimlerinin, B47 ve B55 kodlu çalışmalarda ise geri dönüşümün farklı öğretim yöntemleriyle anlatılmasının Geri dönüşüm farkındalığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. B22, B39, B48 ve B64 kodlu çalışmalarda geri dönüşüm farkındalığı farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir.

Tablo 12

Gerİ Dönüşüm Bilinci Temasına Ait Sonuçlar

Gerİ Dönüşüm Bilinci temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Çocuklarda ürünlerin geri dönüştürülmesine karşı olumlu değişimler gözlemlenmiştir.	B9, B10, B31	3
Gerİ dönüşüm programına katılan çocukların gerİ dönüşüm kavramının daha çok geliştiği görülmüştür.	B5	1
Gerİ dönüşüm bilincinin öğrencilerin cinsiyetine, akademik başarılarına, okuduğu okullara, anne-baba eğitim durumlarına ve aylık aile gelir durumuna göre sahip oldukları çevre bilinci düzeyinde farklar bulunmuştur.	B13	1
Öğrencilerin, çevre konularına duyarlı oldukları ancak çevreyi korumanın gerektirdiği davranışları yapmak konusunda yetersiz oldukları görülmüştür.	B14, B17, B40	3
Öğrencilerin gerİ dönüşüm bilinci farkındalığı, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf bazında anlamlı bir farklılık görülmezken aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	B53	1

Öğrencilerin kavram yanlışlarının olduğu ve çizimlerinde genellikle geri dönüşüm sembolü ve geri dönüşüm kutuları çizdikleri tespit edilmiştir.

B57

1

Tablo 12 incelendiğinde Geri dönüşüm Bilinci temasıyla ilgili yapılan çalışmalardan B9,B10,B31 ve B5 kodlu çalışmalarda geri dönüşüm bilgilerinde ve davranışlarında olumlu yönde değişimler gözlemlenmiştir. Çalışmalardan B13 ve B53 kodlu çalışmalarda geri dönüşüm bilincinin değişkenler bakımından incelenmiş ve birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmalarda dikkat çeken başka bir sonuç ise B14,B17 ve B40 kodlu çalışmalarda elde edilen sonuçlardır. Bu çalışmalarda bireylerin çevre konularına karşı hassas oldukları ancak geri dönüşüm davranışlarını yerine getirme konusunda zayıf oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 13

Geri Dönüşüm ve Bilgi Temasına Ait Sonuçlar

Geri Dönüşüm ve Bilgi temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Gerİ Dönüşüm bilgilendirme çalışmaları sonucunda atık oluşumu azaltılmıştır.	B28, B52	2
Öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi sahibi oldukları geri dönüşüm ile ilgili yapılan etkinliklerin geri dönüşüm bilgi ve davranışlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.	B3	1
Probleme Dayalı STEM öğretimi ile ele alınan Geri dönüşüm konusunun sonunda öğrencilerin derse katılımın ve geri dönüşüm bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.	B55	1
Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre geri dönüşüm bilgilerinde farklılıklar görülmektedir.	B20	1
Derste kullanılan farklı öğretim yöntemlerin ve yapılan etkinliklerin geri dönüşüm konusunda başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.	B67, B73	2

Tablo 13 incelendiğinde Geri dönüşüm ve bilgi temasında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde B55 kodlu çalışmada Probleme dayalı STEM öğretiminin geri dönüşüm konusunda bilgi düzeyini artırdığı, B3 kodlu çalışmada etkinliklerin öğrencilerin geri dönüşüm bilgilerini ve davranışlarını artırdığı, B28 ve B52 kodlu çalışmalarda ise geri dönüşüm bilgilendirme programlarının sonucunda bireylerde farkındalık oluşturarak atık oluşumunda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. B67 ve B73 kodlu çalışmalarda kullanılan farklı öğretim yöntemlerin ve yapılan etkinliklerin geri dönüşüm konusunda başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 14

Geri Dönüşüm ve Tutum Temasına Ait Sonuçlar

Geri Dönüşüm ve Tutum temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Gerİ dönüşüm tutumunun cinsiyet, rezidans ve aile gelir durumu değişkenlerine açısından farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.	B2	1
Gerİ Dönüşüm konusunda duyuşsal tutumları cinsiyete ve sınıfa seviyesine göre değişiklikler göstermektedir.	B4	1

BİLSEM öğrencilerinin normal öğrencilere göre geri dönüşüm konusunda üst bilişsel becerilerinin yüksek olduğu, normal öğrencilerin ise çevreyi koruma tutumları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.	B21	1
Gerri dönüşüm konusundaki tutumun cinsiyet, sınıf seviyesi ve babanın öğrenim düzeyi değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunurken; ailenin aylık gelir düzeyi ve annenin öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.	B29	1
Öğrencilerin geri dönüşüm bilgilerinin cinsiyete ve anne ve babanın eğitim durumuna göre üniversite mezunu olmasına göre farklılık gösterdiği, ailenin maddi geliri arttıkça geri dönüşüm davranışının azaldığı tespit edilmiştir.	B23	1
Evsel atık ayrıştırma davranışlarının açıklanması için "Evsel Atık Ayrıştırma Modeli" olarak adlandırılan modelin kullanılabilceği belirlenmiştir.	B24	1
Derste kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin, okul dışı öğrenme ortamlarının geri dönüşüm konusunda tutumu olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir.	B36, B67	2
Gerri dönüşümün öneminin bilgi düzeyinde bildikleri ancak bu bilgileri geri dönüşüm davranışına yansıtmadıkları tespit edilmiştir.	B20, B27, B61	3
Gerri dönüşüm ve plastik atıkların çevreye etkileri konusunda gezi-gözlem ile desteklenmiş öğretimin öğrencilerinin çevre tutumları üzerinde etkilemediği tespit edilmiştir.	B37	1
Öğrencilerin çevre tutumlarında cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleğine, baba mesleğine, okulda geri dönüşüm kutusu olup olmadığı durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı, eğitim gördükleri sınıf düzeyi ve aile aylık gelir durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.	B61	1

Tablo 14 'de Gerri dönüşüm ve Tutum temasında yapılan çalışmalar sonuçları incelendiğinde birçok çalışmada bireylerde geri dönüşüm tutumun farklı değişkenlere göre incelendiği tespit edilmiştir. B2 kodlu çalışmada cinsiyet, rezidans ve aile gelir durumu değişkenleri, B4 kodlu çalışmada cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri, B29 kodlu çalışmada cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. B36 ve B67 kodlu çalışmalarda kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin, okul dışı öğrenme ortamlarının geri dönüşüm konusunda tutumu olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir. B20, B27 ve B61 kodlu çalışmalarda bireylerin geri dönüşüm bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu ancak bu bilgilerin geri dönüşüm davranışlarına yansıtmadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç Gerri Dönüşüm Bilinci temasında yer alan B14, B17 ve B40 kodlu çalışmalardan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Tablo15

Gerri Dönüşüm ve Ölçek Geliştirme Temasına Ait Sonuçlar

Gerri dönüşüm ve Ölçek geliştirme temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Geliştirilen Yeniden Kazanıma Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	B16	1

Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili durumlarını ölçebilmek için geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna B38, B44 2 ulaşılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin evsel atıkların geri dönüşümüne yönelik kullanılan yöntemlerin bu davranışa etkisinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. B68 1

Tablo 15 incelendiğinde Geri dönüşüm ve Ölçek geliştirme temasını ele alan 4 çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir ölçme araçları elde edilmiştir. B16 kodlu çalışma lise öğrencilerinin örneklem olduğu çalışmalarda kullanılabilir “Yeniden Kazanıma Yönelik Tutum Ölçeği”, B38 kodlu çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik “Geri Dönüşüme Yönelik Farkındalık Ölçeği” B44 kodlu çalışmada ise ortaokul öğrencilerine yönelik “Geri Dönüşüm Ölçeği”, B68 kodlu çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik “Evsel Atıkların Geri Dönüşümüne Yönelik Davranış Ölçeği” geliştirilmiştir.

Tablo 16

Geri Dönüşüm ve Öğretim Programları Temasına Ait Sonuçlar

Geri dönüşüm ve Öğretim Programları temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Öğretim programlarda yer alan geri dönüşümüne yönelik bilgilerin yetersiz olduğu ve mevcut bilgilerin sürekliliğinin olmadığı tespit edilmiştir.	B1	1
İlkokul ve ortaokul programlarındaki kazanımların çoğu, geri dönüşümü bir değer olarak aktarmaya yönelik olmadığı tespit edilmiştir.	B18	1
2018 Programında Sürdürülebilir kalkınmaya önem verildiği ancak sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.	B35	1
Kazanımlarda sıfır atığın en çok “Tüketme” ve “Az Tüket” ilkelerinden bahsedilirken, geri dönüşümle ilgili konulardaki eksiklikler fark edilmiştir.	B62	1
Çevre eğitimi kapsamında bulunan kazanımlara yönelik olan etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda sıfır atık projesinin amacına vurgu yapan açıklamalar ve hedefler bulunmamaktadır.	B63	1

Tablo 16 incelendiğinde Geri dönüşüm ve Öğretim programları temasında B1 kodlu çalışmada geri dönüşümüne yönelik bilgilerin, öğretim programları içerisinde yetersiz olduğu ve mevcut bilgilerin sürekliliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır buna benzer bir sonuç B35, B62 ve B63 kodlu çalışmalarda tespit edilmiştir. B18 kodlu çalışmada ise programlardaki geri dönüşüm kazanımlarının geri dönüşümü bir değer olarak aktarmaya yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17

Geri Dönüşüm Algıları Temasına Ait Sonuçlar

Geri dönüşüm Algıları temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Öğrencilerin geri dönüşüm sembolünü bildiği ve geri dönüşüm kavramını açıklamak için genellikle geri dönüştürülebilir malzemeleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.	B19	1

Çevre kavramını çoğunlukla doğa ve bitkilerle ilişkilendirdikleri ve öğrencilerin çevre ile ilgili algılarında çevre-insan ilişkisine önem verdikleri tespit edilmiştir.	B33	1
Okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm hakkındaki algılarının sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur.	B41	1
Geri dönüşüm atıkların tekrar kullanılmasını sağlayan, “çöpleri toplayan ve temizleyen”, “doğayı koruyan” ve “ekonomik fayda sağlayan” bir süreç olarak algıladıkları da tespit edilmiştir.	B66	1
Öğrencilerin geri dönüşüm konusunda birbirinden farklı metaforik algılara sahip oldukları belirlenmiştir.	B65	1
Öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilirlik performansları ülke ortalamasının çok üstünde olmasına rağmen hem öğrencilerin hem de akademik personelin yapılan çalışmaları sadece ortalama olarak değerlendirdikleri hesaplanmıştır.	B69	1
Öğrencilerin geri dönüşüm kavramının yapısal ve işlevsel özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir.	B58	1

Tablo 17’ de Geri Dönüşüm Algıları temasında ele alınan çalışmalarda B19 kodlu çalışma Öğrencilerin geri dönüşüm sembolünü bildiği ve geri dönüşüm kavramını açıklamak için genellikle geri dönüştürülebilir malzemeleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. B33 kodlu çalışmada çevre algılarında çevre-insan etkileşimine değindikleri ve önem verdikleri tespit edilmiştir. B41 kodlu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm algılarının sınırlı olduğu, B58 kodlu çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm kavramının yapısal ve işlevsel özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları, B65 kodlu çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm konusunda birbirinden farklı metaforik algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 18

Geri Dönüşüm ve Duyarlılık Temasına Ait Sonuçlar

Geri dönüşüm ve Duyarlılık temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılığın cinsiyet faktörüne ve üniversiteye gelmeden önceki yaşadıkları çevreye göre anlamlı fark oluşmadığı tespit edilmiştir.	B6	1
Öğrencilerin geri dönüşümü tanımlayabildiği, geri dönüşüm kutularını kullandığı ve genel anlamda öğrencilerde çevre bilincinin olduğu görülmektedir.	B11	1

Tablo 18 incelendiğinde B6 kodlu çalışma geri dönüşüm duyarlılığını, cinsiyet ve üniversiteye gelmeden önceki yaşadıkları çevre değişkenine göre incelirken B11 kodlu çalışmada öğrencilerde çevre bilincinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19

Geri Dönüşüm Görüşleri Temasına Ait Sonuçlar

Geri Dönüşüm Görüşleri temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
--	-----	----------------

Ger i dönüşümün önemi ve amacı konusundaki görüşlerinin yeterli, geri dönüşüm için yapılabilecekler konusundaki bilgilerinin ise eksik olduğu tespit edilmiştir.	B26	1
Öğrencilerin çoğu geri dönüşüm anlamı ve sembolü hakkında yeterli bilgiye ve olumlu düşüncelere sahip olduğu, sınıf seviyesinin artmasıyla çevre bilincinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.	B30	1
Öğrencilerin atık ve geri dönüşüm tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenirken, Anne-baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı farka ulaşılmamıştır.	B32	1
Ger i dönüşüm konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları, geri dönüşüm konusunda duyarlı oldukları ancak atıkların geri dönüştürülmesinde pek katkıda bulunmadıkları görülmüştür.	B15, B42, B54	3
Öğrencilerin çevre ile ilgili algılarının birbirinden farklı olduğu, çevreyi tam anlamıyla açıklayamadıkları ve çevre sorunları yeteri düzeyde değinmedikleri görülmüştür.	B45	1
Ger i dönüşümü en fazla maddelerin tekrar kullanılması olarak ifade ettikleri, geri dönüşümü yapılabilen maddelere en çok kağıt, plastik ve elbiseyi; geri dönüşümü yapılamayan maddelere ise meyve sebze kabuklarını örnek vermişlerdir.	B75	1
Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarında kıdem yılı ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunurken cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.	B48	1
Ger i dönüşüm projesinden sonra, atık yönetimi konusunda üst düzey bilgi edindikleri, çevre farkındalığı kazandıkları ortaya çıkmıştır.	B50	1
Ger i dönüşüm etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, çevreye yönelik bilinç ve farkındalık oluşmasını sağladığını belirtmişlerdir.	B60,B71, B73, B74	4

Tablo 19’da Ger i dönüşüm Görüşleri temasında ulaşılan sonuçlar birbirinden farklılıklar göstermektedir. B26 kodlu çalışmada geri dönüşüm amacı ve önemi konusundaki görüşlerin yeterli, geri dönüşüm için yapılabilecekler konusundaki bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca B15, B42 ve B54 kodlu çalışmalarda rastlanmaktadır. B32 kodlu çalışma geri dönüşüm tutumunu, B48 kodlu çalışma ise öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını değişkenlere göre incelerken B50 kodlu çalışmada geri dönüşüm projesine katılan bireylerin üst düzey bilgi ve çevre farkındalığı kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan B30 ve B45 kodlu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ise birbirine zıt sonuçlar elde edilmiştir. B30 kodlu çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm bilgilerinin yeterli olduğu ve sınıf düzeyi artıkça çevre bilincinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20

Ger i Dönüşüm ve Davranış Temasına Ait Sonuçlar

Ger i Dönüşüm ve davranış temasına ait sonuçlar	Kod	Çalışma sayısı
Ger i dönüşüm farkındalığının ilçeler ve sınıf düzeyleri arasında farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.	B1	1
Ger i dönüşüm ile ilgili sosyal içerikli etkinliklerin öğrencilerin geri dönüşüm davranışlarında olumlu yönde değiştirdiği ve öğrencilerin geri dönüştürülebilir ürünleri kullanmaya güdülediği tespit edilmiştir.	B3, B9, B28	3

Evsel atık ayrıştırma davranışlarının açıklanması için “Evsel Atık Ayrıştırma Modeli” olarak adlandırılan modelin kullanılabilceği belirlenmiştir.	B24	1
Geri dönüşüm davranışları yeterli düzeyde olmayıp verilmesi gereken eğitimin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.	B43	1
Öğrencilerin cinsiyetinin, yaşantılarının en uzun süre geçirdiği yerin, aile gelir durumunun, ikamet ettikleri yerin, baba ve anne meslek durumunun, baba ve anne öğrenim durumunun geri dönüşüme yönelik davranış üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.	B64	1

Tablo 20 incelendiğinde, Geri Dönüşüm ve Davranış temasını ele alan çalışmalardan B3, B9, B28 kodlu çalışmalarda geri dönüşümle ilgili etkinliklere katılan bireylerde olumlu davranışlar gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. B1 kodlu çalışma geri dönüşüm farkındalığını değişkenlere göre incelirken, B43 kodlu çalışma geri dönüşüm davranışlarının yetersiz olduğu ve verilmesi gereken eğitimin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. B24 kodlu çalışmada “Evsel Atık Ayrıştırma Modeli” olarak isimlendirilen modelin evsel atık ayrıştırma davranışlarının açıklanması için kullanılabilceği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkiye’de 2011- 2024 yılları arasında fen eğitimi alanında geri dönüşüm ile ilgili yapılan çalışmalardan oluşan 78 çalışmanın meta-sentezi yapılmıştır. Türkiye’ de 2011-2024 yılları arasında yapılan çalışmalarda en çok geri dönüşüm ve farkındalık (GDF) ve geri dönüşüm ve görüşler (GDG) temalarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda nüfusla beraber artan üretim ve tüketim sonucu oluşan çevre sorunları ve doğal kaynakların aşırı ve bilinçsiz şekilde kullanımına bağlı olarak hızla tükenmesi ülkeleri harekete geçirmiş ve ülkelerin bir takım önlemler almalarına neden olmuştur. Ülkemizdeki de çevre sorunlarının azaltılması ve doğal kaynaklardan tasarruf edilmesini sağlayacak çevre kanunları, eylem planları, sıfır atık projesi gibi birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların amacına ulaşabilmesi için her bireyin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekmektedir. Geri dönüşümün bireylerde davranış haline gelebilmesi için geri dönüşümün sürdürülebilir gelecek için önemi bilinmeli ve bireylerde geri dönüşüm konusunda farkındalık oluşturulmalıdır. Bu bağlamda bireylerin geri dönüşümde en önemli sorumluluğu üstlenmelerini sağlayacak geri dönüşüm farkındalığı ve bilinç düzeyi araştırmacılar tarafından daha fazla ele alındığı düşünülmektedir.

Türkiye’ de 2011-2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde son yıllarda yapılan çalışma sayısının arttığı ve en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmaların artması, 2017 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından başlatılan ve kamu kurumları başta olmak üzere eğitim kurumları, hastaneler, hava alanları, otogarlar, tren garları, limanlar, alışveriş merkezleri gibi insanların yoğun olduğu noktalarda aşamalı olarak hayata geçirilmesi ve 2023 yılına kadar ülke geneline yayılması planlanan Sıfır Atık Projesi’nin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemleri kullanılırken, nitel ve karma araştırma yöntemleri daha az çalışmada kullanılmıştır. 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda en çok kullanılan modelin nicel araştırma yöntemlerinden tarama olduğu belirlenmiştir. Deneysel yöntemlerle yapılan çalışmaların az sayıda olması geri dönüşüm kazanımlarına bağlı olabilir. Fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde 3, 4, 5 ve 6. Sınıfların öğretim programlarında geri dönüşüm kazanımları yer almazken 7 ve 8. Sınıf fen öğretim programlarında ise geri dönüşüm

kazanımlarına ayrılan ders saatinin 6 ders saati olduğu görülmektedir. Bu süre deneysel araştırmalar için gereken 6 hafta süreyi karşılayamamaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda araştırmacılar çalışmalarında deneysel çalışmalar yerine az zamanda daha çok veriye ulaşılabilecekleri tarama modelini kullanmış olabilirler (Bağ & Çalık, 2017).

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem grubunun ortaokul öğrencileri ve lisans öğrencileri, en az tercih edilen örneklem grubunun ise lise öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileri ve lisans öğrencileriyle yapılan çalışmaların fazla olması çevre dersleri ve geri dönüşüm kazanımlarının öğretim programlarındaki yeri olabilir. Lisans öğrencilerinin aldığı çevre dersleri ve ortaokul fen öğretim programlarında 7 ve 8. Sınıfta bulunan geri dönüşüm kazanımlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilköğretimde öğrenim gören çocuklarla yapılan çalışma sayısının az oluşu dikkat çekmektedir. Fen alanında temel kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesinin ve gereksinim duyulan yerde kullanılmaya başlandığı en temel seviye olan ilköğretim öğrencileriyle yeterince çalışılmanın yapılmaması önemli bir eksikliklerdir (Güler & Akman, 2006).

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda veri toplamak için en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 1-100 kişi aralığının olduğu belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde kişilere ulaşmada yaşanan sorunlar en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 1-100 kişi aralığının olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca deneysel, içerik analizi ve fenomografik araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç beklenen bir durumdur.

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda veri toplama amacıyla en fazla tercih edilen veri toplama aracının anket/ölçek olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan modelin tarama olması bu durumu açıklar niteliktedir. Doküman inceleme, çiz-anlat tekniği, başarı testi, farkındalık formu, katılımcı günlüğü, görüşme ve gözlem formu kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır. Kullanılan veri toplama araçlarının birçoğu araştırmacılar tarafından geliştirildiği, az sayıda çalışmada ise daha önce geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilmiş bir ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda istatistikî analiz yöntemlerinden en çok kullanılan yöntemin içerik analizi ve betimsel analiz olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda en çok ele alınan temaların, geri dönüşüm ve farkındalık, geri dönüşüm görüşleri ve geri dönüşüm ve algıları olması, çalışmalarda en çok kullanılan istatistikî analiz yöntemlerinin içerik analizi ve betimsel analiz oluşunu açıklar niteliktedir.

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında yapılan çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için en çok kullanılan yöntemin pilot çalışma ve cronbach alpha yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının anket/ ölçek olması güvenilirlik sağlama yöntemi olarak en çok kullanılan yöntemlerin Pilot çalışma ve Cronbach alpha yöntemi olmasını açıklar niteliktedir.

Türkiye’ de 2011- 2024 yılları arasında geri dönüşüm ile ilgili fen alanında 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; Demircan, 2016). Geri dönüşüm ve öğretim programında ulaşılan sonuçlar ise dikkat çekicidir. Bu temada yapılan çalışmalarda geri dönüşüm kazanımlarının müfredat içerisinde yetersiz olduğu ve geri dönüşümün bir değer olarak

kazandırmaya yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ateş, 2019; Çelik, 2011; Gönüllü & Çelik, 2015). Geri dönüşüm konusundaki farkındalığının bilgi yetersizliği ve ilgi eksikliğinden dolayı düşük olduğu (Dinçol-Özgür, 2020; Harman & Çelikler, 2016; Harman & Yenikalaycı, 2020; Köse vd., 2021), geri dönüşümle ilgili eğitim, sosyal etkinlik veya programlara katılan bireylerde davranışlarında olumlu değişimler görüldüğü (Çimen, 2021; Çimen & Yılmaz, 2012; Hacısalihoğlu, 2021), öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları (Harman, 2017), farklı yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimin geri dönüşüm konusunda farkındalığı ve akademik başarıyı artırdığı (Hacısalihoğlu, 2021; Öztap & Bartan, 2019; Yiğit, 2019), bireylerin geri dönüşümün amacı ve önemi konusunda yeterli görüşe sahip oldukları, geri dönüşüm için yapılabilecekler konusundaki bilgilerinin ve davranışlarının ise sınırlı olduğu (Ak & Genç, 2018; Küçük, 2017; Sönmez, 2020; Taş-Divrik, Karakaş & Divrik, 2019) ulaşılan bazı sonuçlardır.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Geri dönüşümün araştırıldığı deneysel çalışmalarda farklı bağımsız değişkenler incelenebilir.
- Geri dönüşümle ilgili yapılan çalışmalarda nitel ve karma yöntemler kullanılabilir.
- Konu ve kavramların temellerinin atıldığı okul öncesi ve ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerle daha fazla çalışma yapılabilir.
- Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar ve 2011 yılından önce yapılan araştırmalar incelenebilir.
- İlk ve ortaöğretim öğretim programlarında geri dönüşüm kazanımlarına daha fazla yer verilebilir ve öğrencilerin geri dönüşüm önemini kavramaları için uygun öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Bağ, H. & Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 393-404. <http://doi.org/10.15390/EB.2014.3595>
- Çelik, Z. (2011). *İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- Doğan, Z. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda bilimsel karikatürler kullanılarak farkındalık oluşturulması*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-66.
- Gündüzalp, A. & Güven, S. (2016). Atık çeşitleri, atık yönetimi, geri dönüşüm ve tüketici: Çankaya belediyesi ve semt tüketicileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik E-Dergisi*, 1-19.
- Gürer, A. & Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 1364-

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir Kaynak Kitap.* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Adaçayı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018). İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Özkan, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62) , 80-87.
- Sandelowski, M., Docherty, S. ve Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. *Qualitative metasynthesis: issues and techniques. Research in Nursing & Health*, 20(4), 365–371.
- Sıfır Atık El Kitabı, (2017). Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Sıfır Atık Yönetmeliği, (2019). Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı.
- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Sıfır Atık Yönetimi Yönetmeliği; 2019.
- Yaman, T. (2007). *İstanbul’da kentsel katı atık yönetimi ve geri kazanım potansiyelinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.
- Yavuz, V.A.(2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 63-86.
- Yetim, A. (2014). Geri dönüşüm sektörünün dünya’daki genel görünümü ve Türkiye’deki durumu. Ar- Ge İzmir Ticaret Odası.
- Yüceil, K. (1997) *Türkiye’de katı atık yönetimi ve geri kazanım.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul 29 s.
- Yüksek, M.(2010). *Sürdürülebilir Kalkınma ve Türkiye’de Çevre Politikaları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Meta-sentezi Yapılan Çalışmaların Kaynakçası

- Ak, Ö. & Genç, A. T. (2018). Üniversite öğrencilerinin geri dönüşüm bilinci üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4 (2) , 19-39.
- Akbana, 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.
- Akbulut, H. İ., Kale, İ. N., & Sağır, Ş. (2024). Geri dönüşüm konusu ile ilgili ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- Aksakal, Ş. (2013). *Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel geri dönüşüm konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aktaş, D., *“Geri dönüşüm” konusunun temel kavramlarına yönelik ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarının incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Alboga, Yunus (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.
- Altay, Z. (2024). *Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen evsel atıklar ve geri dönüşüme yönelik etkinliklerin öğrencilerin çevre tutumuna ve görüşlerine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Altunbey, H. (2022). *İl ve ilçede öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde atıklar ve geri dönüşüm konusunda eğitsel oyunlarla farkındalık oluşturulması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Arı, E. & Yılmaz, V. (2019). Üniversite öğrencilerinin evsel atık ayırma davranışlarının planlı davranış teorisi yardımıyla araştırılması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 9(1), 53-68.

- Arslan, T. (2019). *Geri dönüşüme yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve 7. sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Artvinli, E. & Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5 (1) , 18-33.
- Atabek-yiğit, E. , Balkan-kıyıcı, F. & Yavuz-topaloğlu, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 732-744.
- Atabek-yiğit, E., Yavuz Topaloğlu, M. & Balkan Kıyıcı, F. (2020). Ortaokul öğrencileri için geri dönüşüm ölçeği: ölçek geliştirme ve güvenilirlik çalışması. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (3) , 244-254.
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 101-127.
- Atmaca, C. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Avan, Ç. (2011). *Plastik ve plastik atıklarının, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Ayvaz, K. M. & Harmankaya, H. (2021). Öğretmenlerin gömlek satın alma davranışları ve gömleklere yönelik geri dönüşüm konusundaki görüşleri: Konya örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (4), 1555-1566.
- Ayyürek, Z. (2023). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda öğrenci başarı ve tutumuna işbirlikli öğrenme ve gösterip yapurma tekniklerinin etkisi*, Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Bakar, F., Avan, Ç. & Aydınli, B. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve normal akranlarının geri dönüşüm ve çevresel etkileri üzerine tutumlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (3) , 935-944.
- Can Coşar, N.S.(2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Canata Çöklü, T., & Alkan, F. (2023). Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programında sıfır atık yaklaşımı ve ilkelere yer. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1326-1348.
- Ceylan, Ö. & Aslan, Z. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin atık yönetimi temalı doğa eğitimine katılma nedenleri ve eğitim sonrası görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22 (3), 725-747.
- Ceylan, Ö. & Atabek Yiğit, E. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüm İle İlgili Düşüncelerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 461-477.
- Çelik, Z. (2011). *İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- 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, B. (2021). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda uygulanan probleme dayalı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve farkındalığı üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- 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. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Demir, Y., & Atasoy, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik algılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1688-1702.
- Demircan, E. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin çevre ve geri dönüşüm konusundaki tutumlarının incelenmesi: Kayapınar İlçesi (Diyarbakır) Örneği*. Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Demirel, R., & Özcan, H. (2022). Exploring 7th Grade Students' Lived Experiences About Domestic Waste and Recycling After Attending a Scientific Trip. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 297-311.
- Dinçol Özgür, S. (2020). Öğretmen adaylarının geri dönüşüm farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 837-856.
- Dinler, H., Simsar, A. & Doğan, Y. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik düşüncelerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- Doğan, Z. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda bilimsel karikatürler kullanılarak farkındalık oluşturulması*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Doğru, C. (2020). *Atık malzemelerle yapılan stem etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevresel farkındalık ve geri dönüşüm algısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Egüz, Ş., & Gökalp, L. (2023). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik metaforik algıları ve farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 781-812.
- Erdaş Kartal, E. & Ada, E. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunları ve geri dönüşüm hakkındaki görüşleri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 818-847.
- Erdaş Kartal, E. & Ada, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının gözünden geri dönüşüm. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 778-801.
- Erten, S., & Köseoğlu, P. (2022). Ortaokul fen bilimleri kitaplarında "Sıfır Atık Projesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1085-1110.
- Geleri, E. (2019). *Geri dönüşümün çevreye etkilerine ilişkin öğrenci tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gül Savaşkan, A., İkinci, Ş., & Çatı, K. (2021). Geri dönüşümün planlanmış davranış teorisi ile açıklanması: İnönü Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 868-884.
- Güneç, İ. (2022). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme ilişkin duygu, farkındalık ve davranışlarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Gönüllü, M. T. & Çelik, Z. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre için zararlı ambalaj atıkları hakkında farkındalığı (İstanbul Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (205), 44-63.
- Hacısalihioğlu, S. (2021). Okullarda atık yönetimi yaklaşımı: Balıkesir İli Örneği. *Uluslararası Biyosistem Mühendisliği Dergisi*, 2 (1), 70-85.
- Harman, G (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramı hakkındaki farkındalıkları: Benim Okulum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 243-262.
- Harman, G. & Çelikler, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1) , 331-333.
- Harman, G. & Yenikalaycı, N. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sıfır atık yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 138-161.

- Hoşten, G., & Dalbay, N. (2023). Yüksek öğretimde sıfır atık yönetimi: kimya bölümü öğrencileri üzerine bir inceleme. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 2344-2360.
- Ilgar, R. (2020). Geri Dönüşüm Olgusu ve 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik duyarlılıkları, Çanakkale ili örneği. *Turkish Academic Research Review*, 5 (4), 493-510.
- İkişik, H. , Arı, A. , Çakır, M., İleri, Y. , Aslan, E. , Sabreden, B. E. , Karakaya, M., Akbaş, S. , Tuncer, M. F. & Maral, I. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin geri dönüşüm alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Abant Tıp Dergisi*, 9 (3), 108-115.
- Kadalkal, M.Z. (2022). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin geri dönüşümün çevreye etkilerine yönelik tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kara, E. & Dönel Akgül, G.(2021). 8. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm için oluşturdukları metaforların incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 7(81), 1822-1831.
- Karakas, H., Taş Divrik, M., & Divrik, B. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin plastik atıklar ve geri dönüşüm kavramına yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 448-470.
- Katırcıoğlu, G.(2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayış, Ö. (2024). *Özgün tasarlanan eğitsel oyunların fen bilgisi öğretmen adaylarının sıfır atık farkındalık düzeylerine etkisi ve öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayış, Ö., & Güven Yıldırım, E. (2024). Özgün tasarlanan eğitsel oyunların öğretmen adaylarının sıfır atık yaklaşımına ilişkin görüşlerine etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 6(1), 34-50.
- Kaya, A. (2017). *Fen bilgisi öğretmenlerinin geri dönüşüm hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Kazu, H., & Yapıcı Ödemiş, F. (2023). Geri dönüşüm etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumu öğrencilerinin farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 34-53.
- Köse, S., Şahin, K., Savaşer, S., Balcı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin geri dönüştürülebilir evsel atıklara ilişkin farkındalık durumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 209-219. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.718190>
- Kumaş, P. (2024). Geri dönüşüm konusunda farkındalık oluşturma: Kompost örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1032-1054.
- Küçük, N.(2017). *Ortaokullarda Uygulamalı Çevre Eğitiminin Çevre Bilinci Üzerine Etkisi (Balıkesir Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Onur, A. , Çağlar, A. & Salman, M. (2016). 5 yaş okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2457-2468.
- Öner, Y. E., & Güneş, T. (2023). Behavior Scale for Household Waste Recycling: A Validity and Reliability Study. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2023(21), 670-700.
- Öz, S. (2024) . *Okul öncesi dönemde uygulanan eko-okullar programının çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Özcan, İ., & Kara, Y. (2024). Atıklar ve geri dönüşüm konusunun öğretimine yönelik okul dışı öğrenme etkinliklerinin başarı, kabul ve görüşler üzerine etkisinin araştırılması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 184-208.

- Öztaç, R. & Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 64-87.
- Soğancılar, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm hakkındaki bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Sönmez, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin “sıfır atık” kavramı ile ilgili çizimlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2) , 593-601.
- Şallı, D., Balaban Dağal, A., Küçüköğlü, E., Niran, Ş., & Tezcan, G., (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2, 234-241
- Tamkoç, H., Savaş, İ., Savaş, V., & Tamkoç, O. (2024). Sıfır atık projesi ile öğrencilerde oluşan atık yönetimi ve geri dönüşüm farkındalığının değerlendirilmesi. *IJSS*, 8(33), 497-510.
- Tosun, N. & Demir, K. (2018). Minik ayaklar geri dönüyor. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13 (1), 115-128.
- Tufaner, F. (2019). Geri dönüşebilir atıkların toplanması konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının toplama verimine katkısının araştırılması. *İklim Değişikliği ve Çevre Dergisi*, 4 (1), 33-40.
- Ural Keleş, P. & Keleş, M. İ. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 481-498.
- Yiğit, K. (2019). *Sürdürülebilir yaşam için geri dönüşüm eğitiminin 8.sınıf öğrencilerinin çevre bilincine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yoldaş, A. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yoldemir, N. (2023). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüme ilişkin Algıları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yüzüak, A. V., Şahin, N., & Alkan, R. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sıfır atık projesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 214-239.

Yükseköğretimde Dans Sanatı Eğitimi Verilen Akademik Birimler ve Kadrolarındaki Öğretim Elemanlarının İncelenmesi

Haluk Öyküm LUMALI¹

Dicle Üniversitesi

Özet

Türkiye Cumhuriyeti'ndeki yükseköğretim sisteminde lisans seviyesinde dans sanatı eğitimi üç farklı bölüm adı altında yürütülmektedir. Bunlar Klasik Bale, Modern Dans ve Türk Halk Oyunları bölümleridir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından sınıflandırılan uzmanlık alanları kapsamında dans sanatları, Güzel Sanatlar Temel Alanı altında yer alan Sahne Sanatları Uzmanlık Alanı içine dahil edilmiş olan Klasik Bale, Çağdaş Dans ve Halk Dansları anahtar sözcükleriyle tanımlanmış; ayrıca Dans ve Koreografi adıyla da dördüncü bir alan daha eklenmiştir. Bu çalışma, YÖK'e bağlı devlet üniversitelerinde dans sanatı alanlarında eğitim veren akademik yapılanmalar ile dans sanatı alanlarını uzmanlıkları olarak belirlemiş olan öğretim elemanlarının ortaya çıkartılması amacıyla yürütülmüştür. Çalışma yorumlayıcı paradigmayla oluşturulmuş nitel bir durum çalışmasıdır. Çalışmada veriler, YÖK tarafından oluşturulmuş Yükseköğretim Akademik Arama (YÖK Akademik) ve Yükseköğretim Tez (YÖK-TEZ) veri tabanları ile ilgili üniversitelerin resmî internet siteleri karşılaştırılarak doküman analizi yöntemiyle 2024 yılı Mayıs ayı itibarıyla toplanmış, 2024 Eylül ayında güncellik kontrolleri yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda yükseköğretim kademesinde dans sanatı alanlarında yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmadığı, öğrenci kontenjanları ile akademik kadro sayıları arasında tutarsızlıklar olduğu, dans sanatlarında uzmanlık belirtenlerin farklı akademik birimlerde görevlendirildikleri, dans sanatı eğitimi verilmeyen üniversitelerde uzmanlığını dans sanatlarında belirtenlerin yer aldığı ve PhD unvanına sahip olmayan öğretim elemanlarının kendilerini Doç. Dr., Prof. Dr. biçiminde tanıttıkları gibi çarpıcı bulgular elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Akademisyen, Güzel Sanatlar Temel Alanı, Sahne Sanatları Uzmanlık Alanı, Dans Eğitimi,

Abstract

In the higher education system of the Republic of Türkiye, education of the art of dance at the undergraduate level is carried out under three different department names. These are Classical Ballet, Modern Dance and Turkish Folk Games/Plays (as Dance) departments. Within the scope of the areas of expertise categorized by the Council of Higher Education (YÖK), dance arts are defined as Classical Ballet, Contemporary Dance and Folk Dances, which are included in the Performing Arts Expertise Area under the Basic Area of Fine Arts; reveal the academic structures that provide education in the fields of the art of dance at state universities affiliated with YÖK and the faculty members who have determined the fields of the art of dance as their expertise. The study is a qualitative case study created with an interpretive paradigm. In the study, data was collected as of May 2024 and updated as of September 2024 by document analysis method by comparing the Higher Education Academic Search (YÖK Academic) and Higher Education Thesis (YÖK-TEZ) databases created by YÖK and the official websites of the relevant universities. The collected data were interpreted using the descriptive analysis method. As a result of the study; striking findings were obtained as there are not enough faculty members in the subject areas, there are inconsistencies

¹ Sorumlu Yazar. Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü, halukoykum.lumali@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2190-4175

between student quotas and academic staff numbers, there are people who state that their expertise is dance in universities that do not provide education in the subject areas, those who specialize in dance are assigned to units where dance education is not provided and there are faculty members who do not have a PhD title identify themselves as Assoc. Prof. Dr. or Prof. Dr.

Keywords: Undergraduate, Academician, Basic Area of Fine Arts, Expertise Area of Performing Arts, Dance Education

Giriş

Türkiye'nin eğitim sistemi içinde dans sanatı alanında eğitimine ilişkin ilk ders, 1943 yılı Köy Enstitüsü Ders Dağılım Çizelgesi Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri altındaki “*Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar*” isimli geleneksel danslar alanına odaklanan derstir (Altunya, 2002, s. 57). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’in Öğretim Programları; *Özel Eğitim ve Rehberlik, İlköğretim, Ortaöğretim* ile *Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri* olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Bu programların içinde dans sanatına odaklanan üç (3) ders bulunmaktadır. Bunlardan biri, ortaöğretim kademesinde Seçmeli Dersler sınıfındaki “*Halk Oyunları*” dersidir. Diğeri, Güzel Sanatlar Liseleri programları arasında yer alan *Halk Dansları ve Müzikleri* dersi; bir diğeri ise Spor Liseleri programları arasındaki *Ritim Eğitimi ve Halk Dansları* dersidir (Öğretim Programları, t.y.).

MEB tarafından belirlenen öğretmenlik alanları içinde ise *Dans Öğretmenliği* adıyla veya dans sanatı alanlarının herhangi birine yönelik bir öğretmenlik tanımlaması mevcut değildir (Öğretmenlik Alanları, Atama..., 2024). Ortaöğretim kademesindeki seçmeli Halk Oyunları dersinin yürütülmesine ilişkin açıklamada; “*Halk Oyunları: Öncelikle Türk Halk Oyunları Bölümü mezunu Müzik alanı öğretmenlerince, ihtiyacın karşılanamaması durumunda ise Beden Eğitimi alanı öğretmenleri tarafından okutulur*” hükmüne yer verilmektedir (Öğretmenlik Alanları, Atama..., 2024, s. 45).

MEB tarafından yapılandırılan ve yürütülen eğitim-öğretim üç basamaklıdır: İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim. Türk eğitim sistemi içinde sanat alanlarının meslekî eğitimi, ortaöğretim kademesinde Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) yapısı altında yürütülmektedir. Bu eğitim kurumları, 21 Eylül 1990 tarih ve 20642 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan MEB’e Bağlı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği ile eğitim-öğretime başlamıştır. İstanbul’da açılan ilk Anadolu GSL’ni, Eskişehir, Ankara, Bursa Kütahya ve İzmir’de açılan liseler izlemiştir. Yönetmelikte Anadolu GSL’nde “*fonetik (müzik), plâstik sanatlar (resim-heykel), drama (sahne ve görüntü) sanatları bölümleri bulunabilir*” hükmü bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığına..., 1990). Bu yönetmelik, 20 Haziran 1993 tarih ve 21613 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan aynı adlı yönetmelikle yürürlükten kaldırılmış; yayımlanan yeni yönetmelikte ise Anadolu GSL’nde “*okul ve çevre imkânlarına göre Resim ve Müzik bölümleri bulunur*” hükmü getirilerek, dans sanatını da kapsayan sahne ve görüntü sanatları bu yapılanmanın dışına çıkarılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığına..., 1993).

MEB tarafından 2008 yılında, Güzel Sanatlar Eğitimi Yönetmeliği yürürlüğe sokulmuştur. Bu yönetmeliğin amacı; “*güzel sanatlar alanlarında özel istidat ve kabiliyetleri beliren çocukları küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere açılan ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki eğitim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile alınacak diğer tedbirlere ilişkin usul ve esasları düzenlemek*” olarak belirlenmiştir (Güzel Sanatlar Eğitimi..., 2008). İlgili yönetmelik, 16 Haziran 2009 tarih ve 27260 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan MEB Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği ile yürürlükten kaldırılmış; güzel sanatlar ve spor alanları aynı eğitim-öğretim kurumu yapılanması altında birleştirilmiştir. Bu uygulama da 7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nce sonlandırılarak GSL ve Spor Lisesi yapıları birbirinden ayrılmış; ortaöğretim kademesi *Genel Ortaöğretim* ile GSL yapısını da barındıran *Meslekî ve Teknik Ortaöğretim* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu yönetmeliğe göre GSL; “*Ortaöğretimin genel amaçlarının yanı sıra, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve*

beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır” (Millî Eğitim Bakanlığı..., 2013). Günümüz itibarıyla GSL yapılanması; Tiyatro, Görsel Sanatlar, Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği ve Müzik olmak üzere beş bölümden oluşacak biçimde sürdürülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nde 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 (Evcî, 2008, s. 16). Yeşilköy Bale Okulu’nun 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 (Ankara Devlet Konservatuarı, t.y.).

Klasik bale tekniğinin ardından Türkiye Cumhuriyeti’nde 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 (Türk Musikisi Devlet..., t.y.a). Son olarak modern dans adı altında eğitim ilk kez 1992 yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuarı çatısı altında verilmeye başlanmıştır (Kurum Tarihi, t.y.).

Amaç

Bu çalışmanın amacı; YÖK’e bağlı devlet üniversitelerinde dans sanatı alanlarında eğitim veren akademik birimlerin belirlenmesi, bu birimlerde görev yapan ve uzmanlıklarını dans sanatı alanları olarak belirlemiş öğretim elemanlarının tespiti ile bu tespit sonunda ortaya çıkan durumun değerlendirilmesidir. Çalışma, alanında ilk kes gerçekleştirilen özgün bir çalışmadır.

Çalışma; Türkiye’de “güzel sanatlar eğitimi” olarak adlandırılan eğitimbilimleri alanının meslekî dans sanatı eğitimi alanının akademik yapılanma yönüne odaklanmaktadır. Bu bağlam çerçevesinde yapılandırılan çalışmada, aşağıdaki soruların cevaplarına ulaşılmaya amaçlanmıştır:

- Türkiye’de yükseköğretim kademesinde dans sanatı eğitimi nasıl yapılandırılmıştır?
- Türkiye’de yükseköğretim kademesinde dans sanatı alanında meslekî eğitim veren öğretim elemanlarının unvan ve eğitim durumları nedir?
- Türkiye’de yükseköğretim kademesinde uzmanlık alanı dans sanatı alanları olan öğretim elemanları kimlerdir ve nerelerde görev yapmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma; yorumlayıcı paradigmayla oluşturulmuş, derleme niteliğinde bir durum çalışması (*case study*)dır. Çalışmanın örnekleme, Türkiye’de yükseköğretim kademesinde dans sanatı alanında meslekî eğitim veren devlet üniversiteleri ile uzmanlık alanını dans sanatı alanları olarak belirleyen öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri; YÖK tarafından oluşturulmuş Yükseköğretim Akademik Arama (YÖK Akademik) ve YÖK Ulusal Tez Merkezi (YÖK TEZ) veri tabanları ile ilgili üniversitelerin resmî internet siteleri karşılaştırılarak ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) 2024-2025 Öğrenci Yerleştirme Kılavuzu’ndan doküman analizi yöntemiyle 2024 yılı Mayıs ayı itibarıyla toplanmış, 2024 Eylül ayında güncellik kontrolleri yapılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Bulgular

Dans Sanatı Alanında Yükseköğretime Genel Bakış

Tablo 1’de de görülebileceği üzere; günümüzde YÖK yapılanması bünyesinde klasik bale tekniğine dayalı yedi (7), geleneksel danslar alanında on (10) ve modern/çağdaş sanat anlayışlarına dayalı dört (4) devlet üniversitesi bulunmaktadır¹. Bu devlet üniversitelerinde üniversitelerde dans sanatları alanında lisans eğitimi Bale, Modern Dans ve Türk Halk Oyunları olmak üzere üç (3) farklı biçimde tanımlanmıştır. Bunların dışında herhangi bir başka tanımlamayla lisans seviyesinde eğitimi verilen bir dans sanatı alanı bulunmamaktadır. Bu üniversiteler bünyesinde dans sanatları alanlarında lisans seviyesinde eğitim dokuz (9) bölüm, sekiz (8) anasanat dalı (ASD) ve bir (1) sanat dalı (SD) yapılanması altında yürütülmekte veya yürütülmesi planlanmaktadır.

Tablo 1

Yükseköğretim Sisteminde Dans Sanatı Alanları ve Üniversiteler

	Klasik Bale	Geleneksel Danslar	Çağdaş Dans
Aktif Durumda Olanlar	1. Akdeniz Üniversitesi	1. Ardahan Üniversitesi	1. Ankara Üniversitesi
	2. Dokuz Eylül Üniversitesi	2. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2. Hacettepe Üniversitesi
	3. Hacettepe Üniversitesi (İlk, 1948-1950-1982)	3. Dicle Üniversitesi	3. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (İlk, 1992)
	4. İstanbul Üniversitesi	4. Ege Üniversitesi	4. Yıldız Teknik Üniversitesi
	5. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	5. Gaziantep Üniversitesi	
	6. Çukurova Üniversitesi	6. Giresun Üniversitesi	
	7. Mersin Üniversitesi	7. İstanbul Teknik Üniversitesi (İlk, 1987)	
Pasif Durumda Olanlar		8. Kafkas Üniversitesi	
		9. Sakarya Üniversitesi	
		10. Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi	
	1. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1. Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	
	2. Kafkas Üniversitesi	2. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
	3. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi		
	4. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi		
	5. Selçuk Üniversitesi		

Klasik bale tekniğine dayalı iki (2) ve geleneksel dansları alanında beş (5) kurum ise eğitim vermek üzere kurulmuş ancak pasif durumdadır. Pasif durumda bulunan toplam yedi (7) birimin de dahil edildiği durumda; dans sanatı alanlarında yükseköğretim kademesinin lisans düzeyinde eğitim vermek üzere toplamda yirmidört (24) yapılanma oluşturulmuş olduğu tespit edilmiştir. Tablo-1’de kırmızı renk ile gösterilmekte olan Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü altında lisans düzeyinde eğitim vermek üzere kurulmuş olan Dans Programı, artık yeni öğrenci kabulü yapmayarak lisans seviyesinde eğitim vermeye devam edilmemektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Bölümü altında Dans Anasanat Dalı altında bir programında yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Klasik bale alanında akademik birime sahip Çukurova ve Mersin üniversitelerinde lisans düzeyinde eğitim bulunmamakta, konservatuvarlara bağlı ortaöğretim birimlerinde eğitim-öğretim sürdürülmektedir.

Aktif olarak lisans seviyesinde eğitim faaliyetlerini yürütmekte olan onsekiz (18) üniversiteden beşinde (5) klasik bale, üçünde (3) modern dans ve onunda (10) geleneksel danslar alanlarında eğitim verilmektedir. Klasik bale tekniğine dayalı beş (5) akademik birim kadrosunda eğitim veren öğretim elemanlarının dağılımına yönelik veriler Tablo 2’de gösterilmektedir. Listelenen beş (5) aktif

¹ Devlet üniversitelerinin yanı sıra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki Arkin Yaratıcı Sanatlar ve Tasarım Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi’nde de Modern Dans adıyla bir bölüm bulunmaktadır.

akademik birim kadrolarında toplamda otuz (30) öğretim elemanı klasik bale tekniğine dayalı eğitimin yürütülmesinde görev yapmaktadır.

Tablo 2

Klasik Bale Tekniğinde Eğitim Veren Akademik Birimler ve Öğretim Kadroları

Akademik Birimler	Kadro Sayısı	Unvan Dağılımı
Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD (Antalya Devlet Konservatuvarı, t.y.)	1	Öğr. Gör. (Lisans)
Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD (Sahne Sanatları Bölümü, t.y.a)	6	1 Prof. Dr. + 1 Dr. Öğr. Üyesi (SY) + 4 Öğr. Gör. (1 Tezli YL + 3 Yabancı Uruklu-Eğitim Bilgileri YOK)
Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD (Ankara Devlet Konservatuvarı, t.y.)	6	5 Öğr. Gör. (1 Tezli YL + 1 Yurtdışı YL + 1 Lisans + 2 Yabancı Uruklu-Eğitim Bilgileri YOK) + 1 Arş. Gör. (Lisans)
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD (Devlet Konservatuvarı, t.y.a)	9	7 Öğr. Gör. (2 SY + 1 Yurtdışı YL + 1 Lisans + 3 Yabancı Uruklu-Eğitim Bilgileri YOK) + 2 Arş. Gör. (1 SY + 1 Tezli YL)
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD (Sahne Sanatları Bölümü, t.y.b)	8	1 Prof. (SY) + 1 Doç. (SY) + 5 Öğr. Gör. (1 Tezli YL + 1 Lisans + 1 Yurtdışı Lisans + 2 Yabancı Uruklu-Eğitim Bilgileri YOK) + 1 Arş. Gör. (SY)
TOPLAM	30	1 Prof. Dr. + 1 Prof. (SY) + 1 Doç. (SY) + 1 Dr. Öğr. Üyesi (SY) + 22 Öğr. Gör. (2 SY + 3 Tezli YL + 2 Yurtdışı YL + 4 Lisans + 1 Yurtdışı Lisans + 10 Yabancı Uruklu-Eğitim Bilgileri YOK) + 4 Arş. Gör. (2 SY + 1 Tezli YL + 1 Lisans)

Klasik bale tekniğinde eğitim verilmekte olan Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı internet sitesinde, Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD kadrosunun iki (2) öğretim görevlisinden oluştuğu belirtilmektedir. Ancak YÖK Akademik Arama veri tabanında yapılan incelemede, bu öğretim görevlilerinden birinin farklı bir akademik birim kadrosuna kayıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Bale ASD kadrosunda eğitimin resmî olarak yalnızca bir (1) Öğretim Görevlisi olduğu anlaşılmaktadır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD kadrosunda tezli yüksek lisans mezunu olduğu belirtilen öğretim görevlisinin tez çalışması, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olmadığı tespit edilmiştir. Yine Dokuz Eylül Üniversitesi Bale ASD kadrosunda olduğu resmî internet sitesinde duyurulan bir (1) öğretim görevlisine, YÖK Akademik Arama veri tabanında rastlanmamaktadır.

YÖK Akademik Arama veri tabanında Öğretim Görevlisi olarak kayıtlı olan iki (2) öğretim elemanı, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı internet sitesinde Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD kadrosunda Yabancı Uzman olarak tanıtılmaktadır. Bir başka Yabancı Uzman olarak tanıtılan öğretim elemanı ise YÖK Akademik Arama veri tabanında, bir başka üniversitenin akademik kadrosunda Araştırma Görevlisi olarak kayıtlıdır.

YÖK Akademik Arama veri tabanında İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD kadrosunda kayıtlı olan bir (1) Öğretim Görevlisi, üniversitenin resmî internet sitesinde tanıtılmamaktadır. Sanatta Yeterlik çalışması gerçekleştirmiş olan bir (1) Araştırma Görevlisi ise resmî internet sitesinde “Arş. Gör. Dr.” olarak tanıtılmaktadır.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD kadrosunda yer alan bir (1) Öğretim Görevlisi'nin Sanatta Yeterlik çalışması, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı arama sonuçlarında “Doktora” çalışması olarak gösterilmekte, ancak erişime açık durumda olan çalışmanın kapak ve onay sayfalarında çalışmanın bir Sanatta Yeterlilik çalışması

olduğu belirtilmektedir. Farklı bir akademik birim kadrosuna kayıtlı bir (1) Öğretim Görevlisi, resmî internet sitesinde Bale ASD kadrosunda tanıtılmakta ve YÖK Akademik Arama veri tabanında ASD kadrosuna kayıtlı iki (2) Öğretim Görevlisi ise resmî internet sitesinde tanıtılmamaktadır.

Geleneksel danslar alanında eğitim veren on (10) akademik birim ve kadro dağılımlarına yönelik veriler Tablo 3'te gösterilmektedir. Listelenen on (10) akademik birim kadrolarında toplamda ellisekiz (58) öğretim elemanı geleneksel danslar alanında eğitimin yürütülmesinde görev yapmaktadır.

Ardahan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Türk Halk Oyunları Bölümü kadrosunda yer alan ve unvanlarını Sanatta Yeterlilik çalışmaları ile edinmiş olan iki (2) Profesör, kurumun resmî internet sitesinde "Prof. Dr." olarak tanıtılmaktadır. Bu Profesörlerden birinin Sanatta Yeterlilik çalışmasının, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında da kayıtlı olmadığı tespit edilmiştir.

YÖK Akademik Arama veri tabanında Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü kadrosuna kayıtlı bir (1) Öğretim Görevlisi, kurumun resmî internet sitesinde "Sanatta Yeterli Öğretim Görevlisi" olarak tanıtılmaktadır. YÖK Akademik Arama veri tabanında üniversitenin farklı birimleri kadrolarına kayıtlı beş (5) Öğretim Görevlisi ise, kurum internet sitesinde bölüm kadrosuna kayıtlı olarak tanıtılmaktadır. Bölüm kadrosuna kayıtlı bir (1) Öğretim Görevlisi'nin yüksek lisans tez çalışmasının, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olmadığı tespit edilmiştir.

Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü resmî internet sitesinde, YÖK Akademik Arama veri tabanında bölüm kadrosuna kayıtlı bir (1) Dr. Öğr. Üyesi tanıtılmamaktadır. Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü resmî internet sitesinde ise, YÖK Akademik Arama veri tabanında farklı bir akademik birim kadrosunda kayıtlı bir (1) Öğretim Görevlisi ise, bölüm kadrosundaymış gibi tanıtılmaktadır. YÖK Akademik Arama veri tabanında yer almayan iki (2) kişi, İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü resmî internet sitesinde, Öğretim Görevlisi olarak bölüm kadrosundaymış gibi tanıtılmaktadır.

Tablo 3

Geleneksel Danslar Alanında Eğitim Veren Akademik Birimler ve Öğretim Kadroları

Akademik Birimler	Kadro Sayısı	Unvan Dağılımı
Ardahan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Türk Halk Oyunları Bölümü (Güzel Sanatlar Fakültesi, t.y.)	5	2 Prof. (SY) + 1 Dr. Öğr. Üyesi (Doçent unvanlı) + 1 Öğr. Gör. (Tezli YL) + 1 Arş. Gör. (Lisans)
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Akademik Personel, t.y.)	3	1 Doç. Dr. + 2 Dr. Öğr. Üyesi
Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Akademik Kadro, t.y.a)	2	1 Dr. Öğr. Üyesi (Doçent unvanlı) + 1 Öğr. Gör. (Tezli YL)
Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Akademik Kadro, t.y.b)	12	2 Prof. Dr. + 5 Doç. Dr. + 1 Dr. Öğr. Üyesi + 3 Öğr. Gör. (1 SY + 2 Tezli YL) + 1 Arş. Gör. (ÖYP'li Kafkas Üni.'den)
Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Türk Musikisi Devlet..., t.y.b)	9	2 Prof. Dr. + 1 Dr. Öğr. Üyesi + 6 Öğr. Gör. (5 Tezli YL + 1 Lisans)
Giresun Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Devlet Konservatuarı, t.y.b)	4	3 Dr. Öğr. Üyesi (1 Doçent unvanlı + 2 DR) + 1 Öğr. Gör. (Tezsiz YL)
İstanbul Teknik Üniversitesi İstanbul Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Türk Musikisi Devlet..., t.y.a)	8	1 Prof. (SY) + 2 Doç. (SY) + 5 Öğr. Gör. (1 Yurtdışı DR + 3 Tezli YL + 1 Yabancı Uyruklu-Eğitim Bilgileri YOK)
Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı Geleneksel Türk Müziği Bölümü Türk Halk Oyunları ASD (Devlet Konservatuarı, t.y.c)	2	2 Arş. Gör. (Tezli YL) (1'i ÖYP ile Ege Üniversitesi'nde)

Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Türk Halk Oyunları..., t.y.)	9	1 Prof. Dr. + 1 Prof. (SY) + 1 Doç. Dr. + 1 Dr. Öğr. Üyesi (SY) + 3 Öğr. Gör. (1 DR + 1 Yurtdışı DR + 1 Lisans) + 2 Arş. Gör. (1 DR + 1 Tezli YL)
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü (Türk Halk Oyunları, t.y.)	4	2 Prof. Dr. (1 DR + 1 Yurtdışı DR) + 2 Öğr. Gör. (Tezli YL)
Toplam	57	7 Prof. Dr. (6 DR + 1 Yurtdışı DR) + 4 Prof. (SY) + 7 Doç. Dr. + 2 Doç. (SY) + 10 Dr. Öğr. Üyesi (3 Doçent unvanlı + 6 DR + 1 SY) + 22 Öğr. Gör. (1 DR + 2 Yurtdışı DR + 1 SY + 14 Tezli YL + 1 Tezsiz YL + 2 Lisans + 1 Yabancı Uyruklu-Eğitim Bilgileri YOK) + 5 Arş. Gör. (1 DR + 3 Tezli YL + 1 Lisans)

Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü kadrosunda yer alan bir (1) Profesör, unvanını Sanatta Yeterlik çalışması sonucunda edinmiş olmasına rağmen, kurum resmî internet sitesinde “Prof. Dr.” olarak tanıtılmaktadır. YÖK Akademik Arama veri tabanında bölüm kadrosuna kayıtlı bir (1) Dr. Öğr. Üyesi ise, resmi internet sitesinde tanıtılmamaktadır.

Türkiye’de Modern dans alanında yükseköğretim kademesinde eğitim veren üç (3) aktif akademik birim ve kadro dağılımlarına yönelik veriler Tablo 4’te gösterilmektedir. Listelenen üç (3) akademik birim kadrolarında toplamda dokuz (9) öğretim elemanı geleneksel danslar alanında eğitimin yürütülmesinde görev yapmaktadır.

Tablo 4

Modern Dans Alanında Eğitim Veren Akademik Birimler ve Öğretim Kadroları

Akademik Birimler	Kadro Sayısı	Unvan Dağılımı
Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Modern Dans ASD (Sahne Sanatları Bölümü, t.y.c)	1	Prof. Dr.
Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD Modern Dans SD (Ankara Devlet Konservatuarı, t.y.)	-	-
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Modern Dans ASD (Sahne Sanatları Bölümü, t.y.b)	8	1 Prof. (SY) + 3 Doç. (SY) + 1 Dr. Öğr. Üyesi (Doçent unvanlı) + 1 Öğr. Gör. (SY) + 2 Arş. Gör. (SY)
TOPLAM	9	1 Prof. Dr. + 1 Prof. (SY) + 3 Doç. (SY) + 1 Dr. Öğr. Üyesi (Doçent unvanlı) + 1 Öğr. Gör. (SY) + 2 Arş. Gör. (SY)

Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD Modern Dans SD kadrosunda herhangi bir öğretim elemanı bulunmamaktadır. Eğitimi yürütmekte olan öğretim elemanlarının tümü Bale ASD kadrosunda yer almakta, ancak Modern Dans SD’de görev almaktadırlar.

YÖK Akademik Arama veri tabanından Doçent unvanlı Dr. Öğr. Üyesi olarak Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Modern Dans ASD kadrosuna kayıtlı olarak belirtilen bir öğretim elemanı, kurumun resmî internet sitesinde “Doç. Dr.” olarak gösterilmektedir.

Tablo 2-3 ve 4’teki en dikkat çekici veriler; Akdeniz Üniversitesi (AKÜ), Ankara Üniversitesi (ANKÜ), Dicle Üniversitesi (DÜ) ve Kafkas Üniversitesi (KAFÜ) akademik kadro sayıları ile ilgili verilerdir. ANKÜ’de modern dans eğitimi veren akademik birimde tam zamanlı kadro sahibi öğretim elemanı sayısı sadece bir (1)’dir. Eğitimin ancak, kurum resmî internet sitesinde duyurulan ek ders ücretli öğretim elemanlarının varlığıyla sürdürülebildiği anlaşılmaktadır. Bu ek ders ücretli bu

öğretim elemanlarında yer alan Prof. Dr unvanına sahip öğretim üyesi, Tıp Fakültesi'nden gelerek ders vermektedir.

Benzer biçimde AKÜ'de de klasik bale tekniğine dayalı dans sanatı eğitiminin yürütülebilmesi için yalnızca bir (1) öğretim elemanı tam zamanlı kadro sahibidir. Eğitim farklı bir akademik birim kadrosunda yer alan bir (1) Öğretim Görevlisi (Tezli YL) ve on (10) ek ders ücretli öğretim görevlisi desteğiyle yürütülmektedir (Antalya Devlet Konservatuarı, t.y.). KAFÜ'de ise geleneksel dans alanında eğitim yürütülmekte olan anasanat dalında yalnızca iki (2) Araştırma Görevlisi tam zamanlı kadroludur. Ancak bu iki (2) Araştırma Görevlisi'nden birinin YÖK'ün Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Ege Üniversitesi'nde görevlendirilmiş durumda olması nedeniyle KAFÜ'de de fiilî olarak bir (1) araştırma görevlisi tam zamanlı kadro sahibi olarak yalnız görev yapmaktadır (Devlet Konservatuarı, t.y.c).

Bu lisans programları dört yıllık eğitim programlarıdır. Bu okullardaki eğitim programları incelenmiş, bir yarıyılıda yürütülmesi gereken zorunlu ve seçmeli dersler göz önünde bulundurularak yarıyıl başına ortalama ders sayıları tespit edilmiştir. Eğitim programları incelendiğinde, bir yarıyılıda ortalama olarak AKÜ'de on (10), ANKÜ'de oniki (12) ve KAFÜ'de oniki (12) adet ders yürütülmesi öngörülmektedir. Bu ortalamaya göre öğretim elemanı başına AKÜ'de haftalık yuzonbir (111) saatten otuzaltı (36) adet ders, ANKÜ'de haftalık yuzyirmidört (124) saatten kırk (40) adet ders ve KAFÜ'de haftalık yetmişdokuz (79) saatten otuziki (32) ders düştüğü hesaplanmaktadır.

Tablo 2-3 ve 4'teki veriler incelendiğinde; sayısal olarak en çok öğretim elemanı kadrosuna sahip olan eğitim kurumu, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü (MSGSÜ İDK SSB)'dür. Bölümde Bale ve Modern Dans olmak üzere iki anasanat dalı altında eğitim verilmektedir. Tam zamanlı kadro ile Bale Anasanat Dalı'nda altı (6), Modern Dans Anasanat Dalı'nda ise sekiz (8) olmak üzere toplamda on dört (14) öğretim elemanı bulunmaktadır. Tam zamanlı kadroya sahip toplam on dört (14) öğretim elemanının yanı sıra, bölüm çatısı altındaki her iki anasanat dalında ek ders ücretli olarak görev yapmakta olan toplam öğretim elemanı sayısı ise on (10)'dur. Sahne Sanatları Bölümü eğitim programında yer alan dersleri yürüten ancak kadroları bölüm çatısı altında dans sanatı dışında eğitim vermekte olan Opera ve Tiyatro anasanat dallarında bulunan öğretim elemanları sayılmadığında dahi; Bale ve Modern Dans anasanat dallarında görev yapan öğretim elemanı sayısı toplamda yirmidörde (24) ulaşmaktadır (Sahne Sanatları Bölümü, t.y.b).

Ege Üniversitesi bünyesinde 1983 yılında kurulan Devlet Türk Musikisi Konservatuarı (DTMK) çatısı altında 1989-1990 öğretim yılında itibaren faaliyete geçen Türk Halk Oyunları (THO) Bölümü, günümüzde oniki (12) öğretim elemanlık tam zamanlı kadrosu ile ikinci en çok öğretim elemanına sahip eğitim kurumudur. Bu oniki (12) öğretim elemanının yanı sıra üniversitenin farklı akademik birimlerinin kadrolarında yer alan beş (5) Öğretim Görevlisi ve KAFÜ kadrosundan geçici görevlendirmeye (ÖYP) gelen bir (1) Araştırma Görevlisi de eğitim etkinliklerini yürütmektedir. Böylece Ege Üniversitesi DTMK THO Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanı sayısı onyediyedi (17)'ye ulaşmaktadır (Akademik Kadro, t.y.b).

Ayrıca Ardahan, Gaziantep, Giresun, İstanbul, Mimar Sinan Güzel Sanatlar ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde birer (1) öğretim elemanı, farklı akademik birimlerde tam zamanlı kadro sahibi olmalarına rağmen dans eğitimi veren akademik birimlerde görev yapmaktadırlar.

Dans Sanatı Akademik Birimleri Kadrolarının Eğitim Profilleri

Tablo 2-3 ve 4'te de görüldüğü üzere dans sanatı alanında lisans eğitimi yürütmekte olan onsekiz (18) yükseköğretim kurumunda tam zamanlı kadro ile görev yapan onbeş (15) Profesör, onüç (13) Doçent, onüç (13) Doktor Öğretim Üyesi (eski Yardımcı Doçent), kırkbeş (45) Öğretim Görevlisi ve onbir (11) Araştırma Görevlisi olmak üzere toplam doksan yedi (97) öğretim elemanı bulunmaktadır. Bu

doksanyedi (97) öğretim elemanının eğitim profillerine ilişkin ilgili veriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Dans Sanatı Akademik Birimleri Kadrolarının Unvan ve Eğitim Profilleri

	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	TOPLAM
Doktora	8	7	6	1	1	24
Doktora (Doçent unvanlı)	-	-	4	-	-	4
Sanatta Yeterlik (Doçent unvanlı)		3	-	-	-	3
Yurtdışı Doktora	1	-	-	2	-	3
Sanatta Yeterlik	6	3	2	4	4	19
Tezli Yüksek Lisans	-	-	-	17	4	21
Tezsiz Yüksek Lisans	-	-	-	1	-	1
Yurtdışı Yüksek Lisans	-	-	-	2	-	2
Lisans	-	-	-	6	2	8
Yurtdışı Lisans	-	-	-	1	-	1
Yabancı Uyruklu – Eğitim Bilgileri YOK	-	-	-	11	-	11
(Klasik Bale 30 + Geleneksel Danslar 57 + Modern Dans 9) TOPLAM:	15	13	12	45	11	96

Tablo 5'teki veriler genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda; dans sanatı alanında eğitimin yürütülmesinde ilgili akademik birim kadrolarında görev alan toplam doksanaltı (96) öğretim elemanından, evrensel olarak "Felsefe Doktoru" tanımlamasının kısaltması olarak kullanılan "PhD (Doctor of Philosophy)" unvanına sahip öğretim üyesi sayısı otuz (30)dur. İstatistikî olarak bakıldığında bu sayı, toplam öğretim elemanı sayısının üçte biridir. Sanatta Yeterlik unvanına sahip toplam sayı ise yirmiyüç (23)tür. Tezli veya tezsiz yüksek lisans çalışmasını tamamlamış olan öğretim elemanı sayısı ise yirmidört (24)tür. Dokuz (9) öğretim elemanı lisans mezuniyetlerinin ardından öğretim elemanı olarak görev yapmakta iken, çoğunluğu yabancı uyruklu olan onbir (11) öğretim elemanının, YÖK Akademik Arama veri tabanı kayıtlarında eğitim bilgisine ilişkin herhangi bir veriye rastlanmamaktadır.

Tablo 1'de listelenen kurumların hepsi öğrencilerini, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'nin ardından kendileri tarafından kurgulanan Özel Yetenek Sınavı ile seçmektedirler. Tablo 1'de listeli aktif eğitim veren kurumların, 2024-2025 Akademik Yılı için öğrenci alımı konusunda ÖSYM tarafından yayımlanan YKS kılavuzunda duyurulan kontenjan sayıları Tablo 6'da gösterilmektedir (Yükseköğretim Programları ve..., 2024).

Tablo 6

Akademik Birim Kadroları ile Öğrenci Kontenjanları Karşılaştırması

Alan	Üniversite	Akademik Kadro Sayısı	Öğrenci Kontenjanı
Klasik Bale	Akdeniz Üniversitesi	1	5 – 1 KKTC = 6
	Dokuz Eylül Üniversitesi	6	10
	Hacettepe Üniversitesi	6	Kılavuzda 35, ancak Bale ASD 15 + 1 KKTC = 16
	İstanbul Üniversitesi	9	6
	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	8	15
Geleneksel Danslar	Ardahan Üniversitesi	5	30
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	40
	Dicle Üniversitesi	2	20
	Ege Üniversitesi	12	34
	Gaziantep Üniversitesi	9	25
	Giresun Üniversitesi	4	30
	İstanbul Teknik Üniversitesi	8	40
	Kafkas Üniversitesi	1	Kılavuzda YOK, Geleneksel Türk Müziği Bölümü 40
	Sakarya Üniversitesi	9	30
	Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi	4	30
	Modern Dans	Ankara Üniversitesi	1	10 + 1 KKTC = 11
Hacettepe Üniversitesi		-	Kılavuzda 35, ancak Modern Dans SD 15
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi		8	30

Tablo 6 dikkatle incelendiğinde birden fazla alanda önemli veriler elde edilebileceği düşünülmektedir. Buna göre, tam zamanlı öğretim elemanı kadrosu yalnızca bir (1) kişiden oluşan okullardan ANKÜ on (10), AKÜ altı (6) ve YÖK Akademik Arama veri tabanında iki (2) olarak görürse bile fiilen bir (1) kişi olan KAFÜ ise kırk (40)¹ öğrenci kabul edeceğini bildirmiştir. Bu okullarda gerçekleştirilen Özel Yetenek Sınavı sonucunda resmi internet sitelerinde yapılan sonuç duyuruları incelendiğinde ise AKÜ'ye iki (2), ANKÜ'ye sekiz (8) ve KAFÜ'ye ise onsekiz (18) öğrenci BAŞARILI olarak ilan edilmişlerdir. Bu verilere ışığında AKÜ'ye göre iki (2) öğrenciye bale alanında, ANKÜ'ye göre sekiz (8) öğrenciye modern dans alanında, KAFÜ'ye göre ise onsekiz (18) öğrenciye geleneksel danslar alanında eğitimin bir (1) kişilik öğretim elemanı kadrosuyla yürütülebileceği görüşünün onay gördüğü anlaşılmaktadır. İlgili üniversitelerin öğretim elemanı kadrolarını arttırmak için 2023 ve 2024 yıllarında herhangi bir kadro ilânında bulunmamış olmaları da bu yorumu destekler niteliktedir. Normal şartlarda tek kişiyle yürütülmesi hem istatistikî hem de hukukî olarak imkânsız olan eğitimlerin, ancak ek ders ücretli öğretim elemanları desteğiyle sağlanabildiği anlaşılmaktadır. Bu okullardan AKÜ'de dokuz (9), ANKÜ'de onbir (11) ek ders ücretli öğretim elemanı görev yapmaktadır. KAFÜ'nün ise ek ders ücretli öğretim elemanı hususunda herhangi bir kamuoyu açıklamasında bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'yı bir de mezunların istihdam olanakları ile karşılaştırarak okumak dikkat çekicidir. Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde toplum adına hizmet veren dans sanatı ile ilişkili kurumlar bulunmaktadır. Bale tekniğine dayalı dans sanatı alanında hizmet veren altı (6) (Ankara, Antalya, İstanbul, İzmir, Mersin, Samsun Devlet Opera ve Balesi) kurum bulunmaktadır. Bale tekniğine dayalı dans sanatı alanında lisans düzeyinde eğitim veren okul sayısı ise beş (5)'tir. Bu okullar Ankara, Antalya, İstanbul (2 tane) ve İzmir şehirlerinde bulunan üniversitelerdedir. Bu

¹ Kafkas Üniversitesi'nde kırk (40) öğrenci kontenjanı Türk Halk Oyunları Anasanat Dalı'nın bağlı bulunduğu Geleneksel Türk Müziği Bölümü'nün kontenjan sayısıdır. Türk Halk Oyunları Anasanat Dalı'na kabul edilmesi öngörülen öğrenci kontenjanı sayısı ayrıca ilan edilmemiştir. Ancak 2024-2025 Akademik Yılı için Özel Yetenek Sınavı sonucunda onsekiz (18) öğrenci BAŞARILI olarak ilan edilmiştir ("KAFÜ", t.y.).

karşılaştırma, öğretim ve istihdam ilişkisinin bale tekniğine dayalı dans sanatı alanında, devlet eliyle belirli bir planlama olabileceğini işaret eden bir veri olarak değerlendirilebilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde modern sanat anlayışlarına dayalı dans sanatı alanında hizmet vermekte olan bağımsız bir kurum bulunmasa da Ankara ve İstanbul Devlet Opera ve Bale İl Müdürlükleri bünyesinde Modern Dans altbirimleri bulunmaktadır. Modern dans alanında lisans düzeyinde eğitim veren okul sayısı ise üç (3)'tür. Bu okullar Ankara (2 tane) ve İstanbul şehirlerindedir. Benzer bir planlama yaklaşımının burada da gözlemlendiği söylenebilir. Bu iki altbirim dışında, 21336 sayı ve 05 Eylül 1992 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan 92/3387 sayılı karar ile Kültür Bakanlığı'nın taşra teşkilâtı olarak "*Ankara Devlet Modern Dans Topluluğu*" adıyla bir topluluk daha kurulmuştur. Ancak bu topluluk 2023 yılına kadar aktif edilmemiştir. Topluluk 2023 yılında ilk kez kadro ilânına çıkmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığından..., 2023). Ancak topluluğun gerçekleştirdiği etkinliklere ilişkin duyuru ve haberleri incelendiğinde; geleneksel danslar alanına ilişkin çalışmalar yürüttüğü (Devlet Sahne Sanatları Topluluğu, 2024a, 2024b) ve 2023 yılındaki kadro ilânında adaylardan "Halk Danslarının gerektirdiği yüksek eforu gösterebilecek kadar iyi bir sağlık durumuna sahip olması" (Kültür ve Turizm Bakanlığından..., 2023, s. 7) şartıyla beklentide bulunduğu görülmektedir. Yanı sıra topluluğun kamuya açık resmî internet sitesinde kendisini "*Ankara Devlet Sahne Sanatları Topluluğu*" adlandırmasıyla tanıttığı, ancak yine aynı internet sitesinin kimlik bilgilerinde "*Ankara Devlet Modern Dans Topluluğu*" adının kayıtlı bulunduğunu tespit edilmektedir (Ankara Devlet Sahne..., t.y.).

Türkiye Cumhuriyeti'nde devlet eliyle kurulmuş ve geleneksel danslar alanında hizmet veren kurum sayısı ise bir (1)'dir. Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesindeki *Devlet Halk Dansları Topluluğu* (DHDT), 1975 yılında Ankara'da kurulmuş ve 2023 yılında İstanbul'a taşınmıştır. Geleneksel danslar alanında lisans eğitimi veren okul sayısı ise on (10)'dur. Bu okullar Ardahan, Burdur, Diyarbakır, Gaziantep, Giresun, İstanbul, İzmir, Kars, Sakarya ve Van şehirlerinde bulunmaktadır. DHDT 1975 yılında Ankara'da kurulmuş olmasına rağmen, Ankara'da geleneksel danslar alanında lisans düzeyinde eğitim veren halen herhangi bir okul bulunmamaktadır. Bu durumda en fazla eğitim kurumunda kendisine yer bulan geleneksel danslar alanında yurt içi ve yurt dışında ülke temsil kabiliyet ve sorumluluğuna sahip yalnızca bir (1) devlet topluluğu kurulmuş olması dikkat çekicidir.

Eğitim ve istihdam ilişkisine dayalı karşılaştırma için bir başka dikkat çekici veri ise okulların öğrenci kontenjanları sayılarıdır. 2024-2025 Akademik Yılı başı itibariyle ilgili okullarda, bale tekniğine dayalı dans sanatı alanında elliüç (53), modern sanat anlayışlarına dayalı dans sanatı alanında elli altı (56), geleneksel dans sanatı alanında ise üçyüzon dokuz (319) öğrenci kontenjanı olduğu duyurulmuştur. Ancak özellikle klasik bale tekniğine dayalı ve modern dans alanında eğitim veren akademik birim kadrolarındaki öğretim elemanı sayıları, bu kadar fazla öğrenciye verilecek nitelikli bir eğitimi karşılayabilecek durumda görülmemektedir.

Konservatuvarların sanatçı yetiştirme amacıyla kurulmuş oldukları göz önünde bulundurulduğunda, mezun sanatçı adaylarının devlet kurumlarının yanı sıra özel sektör içerisinde de mesleklerini icra edebilecekleri düşünülebilir. Bunun yanı sıra MEB tarafından konservatuvar mezunlarına Pedagojik Formasyon eğitimi alma şartı ile tanınan, *Müzik Öğretmenliği* yapabilme fırsatı da istihdam alanında bir başka olanak olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak dans sanatının hangi türünde olursa olsun; MEB bünyesinde *Dans Öğretmenliği* bir meslek branşı olarak tanınmış durumda değildir.

Müzik Öğretmenliği hakkı ise; 2023 yılına kadar klasik bale tekniğine dayalı veya modern dans eğitimi alan mezunlara tanınmamış; sadece geleneksel danslar alanında eğitim almış olan mezunlara tanınmıştır. Geleneksel dans sanatı alanında eğitim almış olan mezunlar, Pedagojik Formasyon eğitimlerini tamamlamaları sonrasında "*Müzik Öğretmenliği*" kadrosundan MEB'de görevlendirilebilmekteydiler. Bale tekniği veya modern dans eğitimi almış olan mezunlara ise bu hak tanınmamıştır. Ancak MEB, 2023 yılı Mayıs ayında yayınladığı Öğretmenlik Alanları Atama Esaslarına ilişkin açıklamasında Müzik Öğretmenliği ile ilgili şartlardan "*Türk Halk Oyunları*

Bölümü'nden mezun olma” şartını da kaldırarak, bu hakkı “müzik alanı derslerinin ilgili eğitim programının %70’ini kapsamayı” şartına bağlamıştır (Öğretmenlik Alanları, Atama..., 2024, s. 45). Bu şart; varlık sebebi dans sanatı alanında sanatçı yetiştirmek olan ilgili yükseköğretim kurumları mezunlarının bu haktan faydalanabilmeleri için, dans sanatı eğitimi veren birimlerin eğitim programlarını yeniden düzenlemelerini ve programlarında yüzde yetmiş(%70) oranında müzik alanıyla ilgili derslere yer vermelerini gerektirmektedir. İlgili akademik birimlerin bu şarta uygun hareket etmeyi planlamaları, odaklarını dans sanatından müzik sanatına kaydırmalarını gerektirecek ve dolayısıyla dans sanatı alanında yükseköğretiminin varlığının sorgulanmasına neden olabilecektir.

Tablo 2-3 ve 4’te listelenen üniversitelerde, dans sanatı eğitimi verilmeyen birimlerin kadrolarında yer almalarına rağmen ilgili birimlerde görev almakta olan akademisyenler bulunmakta olduğu daha önce ifade edilmiştir. Bu üniversitelerde dans sanatı alanında eğitim verilen birimlerin dışında farklı birim kadrolarında yer alan ancak dans sanatı alanlarında uzmanlık belirten öğretim elemanlarına ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Akdeniz, Çukurova, Dokuz Eylül, Ege, Gaziantep, Giresun, Hacettepe, Van Yüzüncü Yıl ve Yıldız Teknik üniversitelerinde akademik kadroları dans eğitimi veren akademik birimler dışında olmasına rağmen uzmanlıklarını dans sanatı alanlarında belirten toplam yirmisekiz (28) öğretim elemanı bulunmaktadır. YÖK Akademik Arama veri tabanı incelendiğinde; Ege Üniversitesi’nden bir (1) Öğretim Görevlisi’nin kadrosunun Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı’na kayıtlı olduğu gözlenmektedir. Benzer biçimde Hacettepe Üniversitesi’nde onbir (11) Öğretim Görevlisi’nin kadrolarının da Ankara Devlet Konservatuvarı’na kayıtlı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu öğretim elemanlarının tamamı uzmanlıklarını dans sanatları alanlarında belirtmektedirler. Bu durum dikkate alındığında Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Türk Halk Oyunları Bölümü’nün akademik kadrosunda bulunan öğretim elemanı sayısı onikiye (12), Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Bale ASD’nın akademik kadrosunda bulunan öğretim elemanı sayısı ise onyediyeye (17) yükselmektedir.

Tablo 7

Dans Sanatı Eğitim Veren Üniversitelerin Farklı Akademik Birim Kadrolarında Dans Sanatında Uzmanlık Belirten Öğretim Elemanları

Üniversite	Öğretim Elemanı Sayısı	Kadrosunun Bulunduğu Akademik Birim ve Unvanı
Akdeniz Üniversitesi	1	Antalya Devlet Konservatuvarı Türk Müziği Bölümü Türk Halk Müziği Anasanat Dalı (Öğr. Gör.)
Çukurova Üniversitesi	2	Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Tiyatro Programı (Öğr. Gör.) İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü Radyo ve Televizyon Anabilim Dalı (Prof. Dr.)
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Oyunculuk Anasanat Dalı (Dr. Öğr. Üyesi-Doçent unvanlı) İzmir Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı (Doç.) Rektörlük (3 Öğr. Gör.)
Ege Üniversitesi	2	Rektörlük Güzel Sanatlar Bölümü (1 Öğr. Gör.) Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı (1 Öğr. Gör.) Naci Topçuoğlu Meslek
Gaziantep Üniversitesi	2	Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Türk Müziği Bölümü Türk Halk Müziği Anasanat Dalı (Dr. Öğr. Üyesi) Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü Radyo ve Televizyon Teknolojisi Programı (Öğr. Gör.)
Giresun Üniversitesi	1	Devlet Konservatuvarı Geleneksel Türk Müziği Bölümü Türk Halk Müziği Anasanat Dalı (Öğr. Gör.)

Hacettepe Üniversitesi	11	Ankara Devlet Konservatuarı (11 Öğr. Gör.)
Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi	1	Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Oyunculuk Anasanat Dalı (Arş. Gör.)
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	Sanat ve Tasarım Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Müzik Toplulukları Anasanat Dalı (1 Prof. Dr. – 1 Prof.)
		Sanat ve Tasarım Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Duysal Ses Sanatları Tasarımı Anabilim Dalı (Doç.)
TOPLAM	28	2 Prof. Dr. + 1 Prof. + 2 Doç. + 2 Dr. Öğr. Üyesi (1 Doçent unvanlı + 1 Dr.) + 20 Öğr. Gör. + 1 Arş. Gör.

Tablo 7’de sunulan en dikkat çekici veri, Gaziantep Üniversitesi’ne ilişkin elde edilen veridir. YÖK Akademik Arama veri tabanındaki kayıtlar incelendiğinde; Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Elektronik ve Otomasyon Bölümü Radyo ve Televizyon Teknolojisi Programı kadrosunda kayıtlı bir (1) Öğretim Görevlisi uzmanlık alanlarını dans sanatları anahtar kelimelerini kullanarak tanımlamaktadır. Ankara, Ardahan, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Dicle, İstanbul, İstanbul Teknik, Kafkas, Mimar Sinan Güzel Sanatlar ve Sakarya üniversitelerinde dans sanatı eğitimi verilmeyen akademik birimlerde, dans sanatı alanlarında uzmanlık belirten öğretim elemanı bulunmamaktadır.

Dans Sanatı Alanlarında Uzmanlık Belirten Öğretim Elemanları

YÖK, yükseköğretim alanında eğitim veren tüm öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarını kategorilendirmektedir. Bu kategorizasyona göre dans sanatına ilişkin alanlar, *Güzel Sanatlar Temel Alanı* altındaki *Sahne Sanatları Bilim Alanı* dört (4) farklı başlık altında listelenmektedir. Bu dört (4) başlık *Klasik Bale*, *Halk Dansları*, *Çağdaş Dans* ile *Dans ve Koreografi*’dir. Dans sanatına ilişkin alanlar dışında Sahne Sanatları Bilim alanı altında *Koro*, *Opera Şarkıcılığı* ve *Rejisörlüğü*, *Oyun Kavramı*, *Oyunculuk-Reji*, *Sahne Tasarımı*, *Tiyatro Kuramı* ile *Yorum-Dramatik Yazarlık* başlıkları da anahtar kelimeler arasında yer almaktadır.

Öğretim elemanları, göreve başladıkları günden itibaren YÖK tarafından oluşturulan ve YÖKSİS olarak anılan çevrimiçi bilgi sistemi üzerinden, uzmanlık alanlarını kendileri belirleme hakkına sahiptir. YÖK Akademik Arama veri tabanı üzerinden yapılan incelemede bu dört (4) alanda uzmanlık bildiriminde bulunmuş olan toplam öğretim elemanı sayısı 213’tür. Öncelikle hatırlatılması gereken; bir öğretim elemanının en fazla üç (3) anahtar kelime belirtme hakkına sahip oluşudur. Bu durumda burada 213 farklı kişiden bahsedilmediği unutulmamalıdır. Öğretim elemanları yalnızca bir (1) anahtar kelime belirtebileceği gibi birden fazla anahtar kelime kullanarak uzmanlık alanlarını ifade etmiş olabilirler. Ayrıca bu uzmanlık alanlarını belirtmek bir zorunluluk da değildir. Dolayısıyla bu sayı, gerçekçi bir niceliksel veri sayılmamalı; ancak öğretim elemanlarının bireysel niteliklerini ifade etmekte olan birer açıklama olarak anlaşılmalıdır. Dans sanatı alanını içeren dört (4) anahtar kelime ile uzmanlıklarını belirten öğretim elemanlarının dağılımlarını gösteren veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Dans Sanatı Alanlarında Uzmanlık Belirten Öğretim Elemanı Sayıları

Öğretim Elemanlarının Kadrosunda Bulunduğu Akademik Birim	Klasik Bale	Halk Dansları	Çağdaş Dans	Dans ve Koreografi
Dans Eğitim Verilen Akademik Birim	12	45	7	62
Dans Eğitim Verilmeyen Akademik Birim	11	22	29	30
TOPLAM	23	67	36	92

Bu sayısal veriler incelendiğinde; Türkiye’de yükseköğretim seviyesinde yaklaşık altmış yıllık eğitim tarihine sahip Klasik Bale alanında uzman akademisyen sayısı yirmüç (23) ile en az uzmanlığa sahip

dans sanatı alanıdır. İlk kez İstanbul Teknik Üniversitesi bünyesinde 1987 yılında yükseköğretimde eğitimine başlanan Halk Dansları alanındaki uzman sayısı, klasik bale alanında uzmanların neredeyse üç katı, altmışyedi (67)'dir. Eğitimine diğer dans sanatı alanlarının ardından, 1990'lı yılların sonunda başlanan Çağdaş Dans alanında uzman sayısı ise yine klasik bale uzmanlarından fazla olarak otuzaltı (36)'dır. Son olarak daha geniş kapsamlı bir uzmanlık alanı olarak tanımlanabilecek olan Dans ve Koreografi alanında uzman sayısı ise doksaniki (92)'dir. Türkiye yükseköğretim sistemindeki uzmanlık alanlarına dair sayısal verilerin, dans sanatı eğitim tarihiyle tutarsız oluşu dikkatleri çekmektedir. Devlet üniversitelerinin dans sanatı alanında eğitim verilen akademik birimlerin kadrolarında yer alan öğretim elemanlarının uzmanlık alan tanımlamalarına ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Dans Sanatı Alanında Eğitim Veren Akademik Birim Kadrolarının Belirttikleri Uzmanlık Alanları

Akademik Eğitim Verilen Alan	Üniversite	Öğretim Elemanı Sayısı	Klasik Bale	Halk Dansları	Çağdaş Dans	Dans ve Koreografi	Uzmanlık Alanı Dans Olmayan / Belirtmeyen
Klasik Bale Eğitiminde Eğitim Veren Akademik Birimler	Akdeniz Üni.	1	-	-	-	-	1
	Dokuz Eylül Üni.	6	3	-	2	3	3
	Hacettepe Üni.	6	2	-	2	2	4
	İstanbul Üni.	9	2	-	1	2	7
	MSGSÜ	8	5	1	-	3	3
Geleneksel Danslar Alanında Eğitim Veren Akademik Birimler	Ardahan Üni.	5	-	4	-	4	-
	Burdur MAKÜ	3	-	2	-	2	1
	Diçle Üni.	2	-	2	1	2	-
	Ege Üni.	12	-	8	2	7	4
	Gaziantep Üni.	9	1	8	1	8	1
	Giresun Üni.	4	-	2	-	2	2
	İTÜ	8	1	7	1	6	1
	Kafkas Üni.	1	-	1	-	1	-
	Sakarya Üni.	9	-	9	2	7	1
	Van Yüzüncü Yıl Üni.	4	-	2	-	1	2
Modern Dans Alanında Eğitim Veren	Ankara Üni.	1	-	-	-	1	-
	Hacettepe Üni.	-	-	-	-	-	-
	MSGSÜ	8	-	-	8	8	-

Tablo 8 ve 9'da görülen veriler, devlet üniversitelerinin kadrolarında yer alan öğretim elemanlarına ilişkin verilerdir. Vakıf üniversiteleri kadrolarına kayıtlı sekiz (8) öğretim elemanı da uzmanlık alanlarını dans sanatı alanlarına ilişkin anahtar kelimeleri kullanarak belirtmektedir. Bu üniversitelerin dans sanatı alanında eğitim yürütülen akademik birimleri dışındaki birim kadrolarına kayıtlı öğretim elemanları arasında da uzmanlıklarını dans sanatına ilişkin anahtar kelimeleri kullanarak tanımlayanlar da bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 10'de kayıtlı oldukları akademik birimler listelenmiş olan bu öğretim elemanlarına ilişkin veriler Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

Dans Sanatı Eğitimi Veren Üniversitelerin Farklı Akademik Birim Kadrolarındaki Öğretim Elemanlarının Uzmanlık Alan Tanımlamaları

Üniversite	Öğretim Elemanı Sayısı	Klasik Bale	Halk Dansları	Çağdaş Dans	Dans ve Koreografi
Akdeniz Üniversitesi	1	-	1	-	-
Çukurova Üniversitesi	2	1	1	-	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	-	3	2	4
Ege Üniversitesi	2	1	2	-	2
Gaziantep Üniversitesi	2	-	2	-	-
Giresun Üniversitesi	1	-	1	-	-
Hacettepe Üniversitesi	11	-	-	-	-
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-	-	1	-
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	1	-	3	3
TOPLAM	28	3	10	6	10

Tablo 10'da görüldüğü üzere; Hacettepe Üniversitesi kadrosunda bulunan onbir (11) öğretim elemanından hiçbirinin, YÖKSİS veri tabanında uzmanlık alanlarına ilişkin herhangi bir tanımlamada bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra dans sanatı eğitimi verilmeyen üniversitelerin akademik kadrolarına kayıtlı olan ancak uzmanlık alanlarını dans sanatına ilişkin anahtar kelimelerle tanımlayan öğretim elemanı sayısı onaltı (16)'dır. Bu öğretim elemanlarının belirttikleri uzmanlık alan anahtar kelimelerine göre dağılımları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Dans Eğitimi Verilmeyen Üniversitelerde Dans Sanatı Alanlarında Uzmanlık Belirten Öğretim Elemanları

Üniversite	Öğretim Elemanı Sayısı	Klasik Bale	Halk Dansları	Çağdaş Dans	Dans ve Koreografi
Anadolu Üniversitesi	5	-	4	-	4
Atatürk Üniversitesi	1	1	1	-	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	-	1	1	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	-	-	2	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	-	1	-	1
Kocaeli Üniversitesi	1	-	-	-	1
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	1	-	1	-	1
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1	-	-
Selçuk Üniversitesi	1	-	1	1	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	-	1	-	1
Uşak Üniversitesi	1	-	1	-	1

Tablo 11'de uzmanlık alanı anahtar kelimelerine göre listelenen toplam onaltı (16) öğretim elemanı, bünyesinde dans sanatının meslekî eğitimi veren bir akademik birim bulunmayan onbir (11) üniversitenin kadrosunda yer almaktadır. Bu öğretim elemanlarının kadrolarının kayıtlı olduğu akademik birimler Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde; dans sanatına ilişkin anahtar kelimeleri de içeren Sahne Sanatları Temel Alanı kategorizasyonunda yer alan diğer alanlarda eğitim verilen akademik birimlerin kadrolarından öğretim elemanları görülmektedir. Ancak bunların yanı sıra, Üniversite Rektörlükleri kadrolarında kayıtlı bulunan öğretim elemanlarının yoğunluğu dikkat çekmektedir. Dans sanatı alanlarında meslekî eğitim vermeyen üniversitelerin, Rektörlük kadrolarında hangi nedenle uzmanlık alanlarını dans sanatına ilişkin anahtar kelimeler kullanarak belirten öğretim elemanlarının var olduğuna ilişkin herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Rektörlüklerin dışında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı, Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi ve

Spor Anabilim Dalı ile Uşak Üniversitesi Banaz Melek Yüksekokulu Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı kadrolarında birer (1) Öğretim Görevlisi bulunmakta olduğu gözlemlenmektedir. Bu alanlar, dans sanatı alanlarında meslekî eğitimle ilişkisi olmayan akademik birimlerde eğitim vermektedir. Ancak kadrolarında uzmanlık alanlarını dans sanatına ilişkin anahtar kelimeler kullanarak tanımlayan öğretim elemanları bulundurmaları ilgi çekicidir.

Tablo 12.

Dans Sanatı Eğitimi Verilmeyen Üniversitelerdeki Dans Sanatı Alanlarında Uzmanlık Belirten Öğretim Elemanlarının Akademik Kadroları

Üniversite	Öğretim Elemanı Sayısı	Kadrosunun Bulunduğu Akademik Birim ve Unvanı
Anadolu Üniversitesi	5	Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Tiyatro Anasanat Dalı (Prof. [SY]) Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Halkbilim Anabilim Dalı (Öğr. Gör. [Lisans]) Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı (Öğr. Gör. [Lisans])
Atatürk Üniversitesi	1	Güzel Sanatlar Fakültesi Müzikoloji Bölümü Solo-Şarkı-Şan Anasanat Dalı (Prof. Dr.)
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Oyunculuk Anasanat Dalı (Dr. Öğr. Üyesi [DR])
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	Güzel Sanatlar Fakültesi Tiyatro Bölümü Oyunculuk Anasanat Dalı (1 Dr. Öğr. Üyesi [SY] + 1 Öğr. Gör. [Tezli YL])
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	Rektörlük (Öğr. Gör. [Lisans])
Kocaeli Üniversitesi	1	Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Oyunculuk Anasanat Dalı (Öğr. Gör. [Tezli YL])
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	1	Rektörlük (Öğr. Gör. [Tezli YL])
Pamukkale Üniversitesi	1	Rektörlük (Öğr. Gör. [Tezli YL])
Selçuk Üniversitesi	1	Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (Öğr. Gör. [Tezli YL])
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	Rektörlük (Öğr. Gör. [Tezli YL])
Uşak Üniversitesi	1	Banaz Melek Yüksekokulu Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı (Öğr. Gör. [Tezli YL])
TOPLAM	16	1 Prof. Dr. + 1 Prof. (SY) + 2 Dr. Öğr. Üyesi (1 DR + 1 SY) + 12 Öğr. Gör. (7 Tezli YL + 5 Lisans)

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Türkiye Cumhuriyeti'nin yükseköğretim sistemi içinde dans sanatı alanlarında eğitim verilen akademik birimler ve kadrolarındaki öğretim elemanlarıyla ilgili veriler incelendiğinde; öncelikle PhD unvanına sahip olmadan "Dr." unvanını kullanmakta olan öğretim elemanlarının varlığı dikkat çekicidir. YÖK; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 2880 sayılı Kanunla değişik 43/b maddesi uyarınca, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK)'un 23/06/1986 tarihli toplantısında alınan kararın halen geçerli olduğuna ilişkin görüşü de dikkate alınarak, Sanatta Yeterlik alanların "Doktor" unvanını kullanamayacaklarına ve Sanatta Yeterlik unvanını kısaltılmış bir ifade ile gösterilmesinin de gerekli olmadığını karara bağlamıştır.

Öğretim elemanlarının YÖKSİS veri tabanında yer alan kişisel hesaplarına işledikleri uzmanlık alanları, görev yaptıkları üniversitelerin resmi internet sitelerindeki kamuya açık akademik kadro bilgileri ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan bilgilerin karşılaştırılması üzerinden yapılacak değerlendirmede; öğretim elemanlarınca işlenen veriler ile resmi kayıtlardaki bilgiler arasında fazla sayıda tutarsızlık olduğu anlaşılmaktadır.

Dans sanatı alanında yükseköğretim verilen akademik birimler, bu akademik verilere YÖK tarafından karar verilen öğrenci kontenjan sayıları ve ilgili akademik birim kadrolarındaki öğretim elemanı sayıları karşılaştırıldığında; dans sanatı alanında yükseköğretim verecek öğretim elemanı ihtiyacı çarpıcı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacın açık varlığı ortadayken; üniversitelerin bünyelerinde bulunan öğretim elemanlarını, tam olarak uzmanlık alanlarına uygun biçimde görevlendirmedeği görülmektedir. YÖK'ün yükseköğretim alanları arasında, uygulamalı bir meslekî sanat eğitimi olan dans eğitimi konusunda gerçekten "ciddi" olarak nitelenebilecek bir politikasının bulunmadığı ve alanın akademik gelişimine ilişkin bir planlamasının gözlemlenemediği dile getirilebilir.

MEB'in öğretim programlarında dans sanatı alanına ilişkin herhangi bir dersin yer almayışı ve "*Dans Öğretmenliği*"ni bir öğretmenlik alanı olarak tanımlamamış olması bulguları ışığında; Türk Millî Eğitim Sistemi'nin geneli bağlamında da dans sanatının bilişsel, fiziksel ve psikolojik eğitimsel kazanımlarına önem verilmediği anlaşılmaktadır.

Çalışma; elde edilen veriler ve bu veriler doğrultusunda tartışılan bulgular ışığında aşağıda listelenen önerilerle sonuçlandırılmaktadır:

- Doktora Yeterlilik sınavına girmemiş ve dolayısıyla "PhD" unvanına sahip olmayan öğretim elemanlarının "Dr." unvanını kullanımlarına son vermeleri ve bu biçimde kendilerini tanıtmakta olanlar hakkında ile ilgili olarak akademik birim amirlerinin gerekli uyarı veya diğer işlemleri başlatmaları önerilir.
- Kamunun, üniversiteler ile öğretim elemanlarına ilişkin bilgilendirme alanları olan resmi internet sitelerinin güncel ve doğru bilgiler barındırmasının sağlanması önerilir.
- Dans sanatı alanında yükseköğretim veren kurumların, verilerle açıkça ortaya konulan öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması için ilgili üniversite üst yönetimleri ile YÖK'ün kısa-orta ve uzun vadeli stratejiler geliştirmesi ve bu stratejiler uyarınca gerekli adımları atmaları önerilir.
- MEB tarafından dans sanatı hem meslekî ve hem de gelişimsel bir sanat eğitimi alanı olarak kabul edilmeli; sanat eğitiminin resim ve müzikten ibaret olmayan bütüncül bir yapı olduğu anlaşılmalı ve bu anlaşımaya uygun yeni bir *sanat(lar) eğitimi* yaklaşımı geliştirmesi önerilir.

Kaynaklar

Akademik Kadro. (t.y.a). *Türk Halk Oyunları Bölümü Akademik Kadrosu*. Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://www.dicle.edu.tr/tr/birimler/devlet-konservatuvari/sayfalar/turk-halk-oyunlari-bolumu-akademik-kadrosu-1769> adresinden edinilmiştir.

Akademik Kadro. (t.y.b). *Türk Halk Oyunları Bölümü*. Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://konservatuvar.ege.edu.tr/tr-5442/turk-halk-oyunlari-bolumu.html> adresinden edinilmiştir.

Akademik Personel. (t.y.). *Türk Halk Oyunları Bölümü Akademik Personeli*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://tmdk.mehmetakif.edu.tr/tr/content/15616/turk-halk-oyunlari-bolumu-akademik-personeli> adresinden edinilmiştir.

Altunya, N. (2002). *Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri* (3. bs.). Düzgün Yayıncılık.

- Ankara Devlet Konservatuvarı. (t.y.). *Sahne Sanatları Bölümü*. Hacettepe Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde https://adk.hacettepe.edu.tr/tr/menu/bale_anasanat_dali-15 adresinden edinilmiştir.
- Ankara Devlet Sahne Sanatları Topluluğu. (t.y.). *Anasayfa*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü. 15 Eylül 2024 tarihinde <https://ankarasahnesanat.ktb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Antalya Devlet Konservatuvarı (t.y.). *Sahne Sanatları Bölümü*. Akdeniz Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde https://konservatuvar.akdeniz.edu.tr/tr/sahne_sanatlari-4920 adresinden edinilmiştir.
- Devlet Konservatuvarı. (t.y.a). *Akademik Kadro*. İstanbul Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://konservatuvar.istanbul.edu.tr/tr/akademikkadro> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Konservatuvarı. (t.y.b). *Akademik Personel*. Giresun Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://konservatuvar.giresun.edu.tr/tr/akademikpersonel> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Konservatuvarı. (t.y.c). *Akademik Kadro*. Kafkas Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://www.kafkas.edu.tr/kons/tr/akademikpersonel#> adresinden edinilmiştir.
- Devlet Sahne Sanatları Topluluğu [devletsahnesanatlaritoplulugu]. (2024a, 26 Haziran). 100 Horon [Fotoğraf]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C8rx5OC0E3H/>
- _____ (2024b, 29 Haziran). Kardeşlik Halayı ♡☐👉 [Fotoğraf]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C8znYFdomvq/>
- Evcı, M. (Dü.). (2008). *60.Yılında Türk Balesi*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü.
- Güzel Sanatlar Eğitimi Yönetmeliği. (2008). *T.C. Resmî Gazete* (27046, 6 Kasım 2008).
- Güzel Sanatlar Fakültesi. (t.y.). *Akademik Personel*. Ardahan Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://gsf.ardahan.edu.tr/tr/akademikpersonel> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). *T.C. Resmî Gazete* (28758, 7 Eylül 2013).
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği. (1990). *T.C. Resmî Gazete* (20642, 21 Eylül 1990).
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği. (1993). *T.C. Resmî Gazete* (21613, 20 Haziran 1993).
- Öğretim Programları. (t.y.). *Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden edinilmiştir.,
- Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. (2024). *Öğretmenlik Alanları*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 14 Eylül 2024 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2024_08/16135636_9_cizelgeveesaslar_15082024.pdf adresinden edinilmiştir.
- Kurum Tarihi. (t.y.). *Tarihçe*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi. 15 Eylül 2024 tarihinde <https://msgsu.edu.tr/universite/kurum-tarihi/> adresinden edinilmiştir.
- Kültür ve Turizm Bakanlığında Sözleşmeli Sanatçı Alım İlanı. (2023). *T.C. Resmî Gazete* (32325, 30 Eylül 2023).
- Sahne Sanatları Bölümü. (t.y.a). *Akademik Personel*. Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://konservatuvar.deu.edu.tr/tr/egitimogretim/sahne-sanatlari-bolumu/anabilim-%20dallari/bale-anasanat-dali/akademik-personel/> adresinden edinilmiştir.
- Sahne Sanatları Bölümü. (t.y.b). *Akademik Kadro*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://msgsu.edu.tr/akademik/istanbul-devlet-konservatuvar/bolumler/sahne-sanatlari/akademik-kadro/> adresinden edinilmiştir.
- Sahne Sanatları Bölümü. (t.y.c). *Modern Dans Anasanat Dalı Başkanlığı*. Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. 15 Eylül 2024 tarihinde <http://www.audk.ankara.edu.tr/bolumler/sahne-sanatlari-bolumu/modern-dans-anasanat-dali-baskanligi/> adresinden edinilmiştir.

- Türk Halk Oyunları. (t.y.) *Akademik Kadro*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://www.yyu.edu.tr/Birimler/655/akademik-kadro> adresinden edinilmiştir.
- Türk Halk Oyunları Bölümü. (t.y.) *Akademik Kadro*. Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. 14 Eylül 2024 tarihinde https://thob.sakarya.edu.tr/tr/7081/akademik_kadro adresinden edinilmiştir.
- Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı. (t.y.a.) *Türk Halk Oyunları Bölümü*. İstanbul Teknik Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://tmdk.itu.edu.tr/personel/akademik-personel/turk-halk-oyunlari-bolumu> adresinden edinilmiştir.
- Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı. (t.y.b.) *Akademik Personel*. Gaziantep Üniversitesi. 14 Eylül 2024 tarihinde <https://tmdk.gantep.edu.tr/pages.php?url=akademik-personel-93> adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. (2024). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. 15 Eylül 2024 tarihinde https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/TERCIH/tkilavuz_02082024.pdf adresinden edinilmiştir.

Bilimin Doğası Konusundaki Araştırmaların Sistematik İncelemesi

Muhammet ÖZDEN¹

Burcu Sever²

Kütahya Üniversitesi

MEB

Özet

Bu araştırma K12 bağlamında bilimin doğası yaklaşımının kapsamlı bir görünümü sunmak için fen eğitimi araştırmalarında bilimin doğası konularının nasıl karakterize edildiğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Belirlenen amaca bağlı olarak ele alınan araştırmalarda bilimin doğası öğretiminin amaçlarının ne olduğu, bilimin doğası bileşenlerinden hangilerinin kullanıldığı, hangi bilimin doğası öğretimi yaklaşımlarının işe koşulduğu irdelenmiştir. Araştırma sistematik inceleme yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 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. 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 toplamda 207 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmaların seçiminde “(i) Araştırmalar öncelikle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülmüş olmalıdır, (ii) Araştırma YÖK Tez veri tabanında tam metin olarak yer almalı ve erişime açık olmalıdır, (iii) Araştırma Türkiye’deki üniversitelerde gerçekleştirilmiş olmalıdır.” dahil etme ölçütleri belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler kapsamında üç düzeyli tarama işlemi gerçekleştirilmiş ve araştırmanın toplamda 49 yüksek lisans ve doktora tezi ile yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma incelenen tezlerin daha çok K12 öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik algı ve görüşlerini geliştirmek amacıyla yapıldığı belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerde en çok “bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılığa dayalı doğası”, “gözlem ve çıkarım farklı türden bilgidir”, “bilimsel bilginin değişime açık doğası”, “bilimsel bilginin kanıta dayalı doğası” ve “bilimsel bilginin öznel doğası” bileşenlerinin öğretimi hedeflendiği bulunmuştur. Yapılan tezlerde bilimin doğası öğretiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşımların yanı sıra hibrit yaklaşımların kullanıldığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: bilimin doğası, bilimin doğası öğretimi, sistematik inceleme

Giriş

Fen eğitiminin temel amacı bilim okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bilim okuryazarlığının önemli bir bileşeni bilimin doğası oluşturmaktadır. Çünkü bilim okuryazarı 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 öğretimine yönelik amaçlar ve açıklamalar yer almaktadır.

¹ Sorumlu Yazar. Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, muhammetozden@gmail.com
ORCID:0000-0003-4325-0803

² Öğretmen, Tavşanlı Özel Yıldız Okulu, burcussever@gmail.com, ORCID: 0009-0008-1778-0003

Bilimin doğası bilimsel bilginin ne anlama geldiğini, bilimsel bilginin oluşumunun süreç ve gerekçelerini, bilimsel bilginin 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 sonrasında 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 ve diğ., 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:

1. Araştırmalarda bilimin doğası öğretiminin amaçları nedir?
2. Araştırmalarda hangi bilimin doğası bileşenlerine ele alınmıştır?
3. Araştırmalarda bilimin doğası öğretiminde hangi yöntemler kullanılmıştır?

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 desendir (Moher ve diğ., 2009). Bilimin doğası konusunda yapılan bu sistematik inceleme alanındaki 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 seçiminde YÖK Tez veri tabanı kullanılmıştır. İncelenecek çalışmaların belirlenmesinde dikkate alınan dahil etme ölçütleri şunlardır:

1. Mevcut çalışmada K12 düzeyinde bilimin doğası öğretimi üzerine hangi çalışmaların yürütüldüğü araştırılacaktır. Bu kapsamda araştırmalar öncelikle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülmüş olmalıdır.
2. Araştırma YÖK Tez veri tabanında tam metin olarak yer almalı ve erişime açık olmalıdır.
3. 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 toplamda 207 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Literatür araştırması 2 Ağustos 2024 tarihinde tamamlanmıştır.

Birinci Düzey Tarama

Bu aşamada veri tabanı taramasıyla elde edilen 207 çalışmanın başlık ve özetleri araştırma ekibindeki her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunarak ilgisiz yayınlar araştırma dışı bırakılmıştır. Katılımcı grubu öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan çalışmalar inceleme dışı bırakılmış ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu işlemler sonucunda araştırmanın K12 öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen 93 çalışma ile yürütülmesi üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Bu aşamada araştırmaya dahil edilmesine karar verilen lisansüstü tezlere sırası ile T1'den T93'e kadar kodlar verilmiştir.

İkinci Düzey Tarama

Bu aşamada birinci düzey tarama aşamasında gerçekleştirilen başlık ve özet taramalarından geçen araştırmalar, tam metin incelemesine alınmıştır. K12 öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının bir bağımlı değişken olarak ele alındığı veya K12 öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin ve bakış açılarının incelendiği fakat bilimin doğasına yönelik bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmediği çalışmalar inceleme dışı bırakılmış ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilen taramalar sonucunda araştırmaya 56 çalışma ile devam edilmesine karar verilmiştir. İncelemeye alınmasına karar verilen çalışmalar arasında dahil etme kapsamında belirsizlikler yaşanması durumunda, ilgili çalışmalar bir sonraki tarama adımına kadar incelemeye alınmıştır.

Üçüncü Düzey Tarama

Son tarama düzeyinde ikinci düzey tarama aşamasında dahil etme kapsamında belirsizlik yaşanan çalışmalar üzerine yoğunlaşmış ve araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen tartışmalar neticesinde araştırmanın toplamda 49 yüksek lisans ve doktora tezi ile yürütülmesine karar verilmiştir. Bu aşamada özellikle araştırmacılar tarafından üzerinde tartışılan bazı çalışmaların araştırmaya dahil edilmemesinin nedeni, çalışmada gerçekleştirilen öğretim sürecinin bilimin doğası öğretiminden bağımsız olması ya da öğretim uygulamalarının bilimin doğası bileşenleri ile doğrudan ilişkilendirilmemiş olmasıdır.

Tüm tarama aşamaları tamamlandıktan sonra araştırmaya dahil edilmesine karar verilen lisansüstü tezlerin türlerinin ve lisansüstü tezlerde yer alan K12 düzeyindeki katılımcı öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin dağılımların yer aldığı tablolara aşağıda yer verilmektedir:

Tablo 2

Araştırmaya Dahil Edilen Lisansüstü Tezlerin Türlerinin Sıklığı

Lisansüstü Tezin Türü	F	%
Doktora Tezi	11	22,4
Yüksek Lisans	38	77,6

Araştırmaya dahil edilen tezler türleri açısından incelendiğinde, bilimin doğası öğretimi konulu yüksek lisans tezlerinin (%77,6), doktora tezlerinden (%22,4) çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmalara Dahil Edilen K12 Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerinin Sıklığı

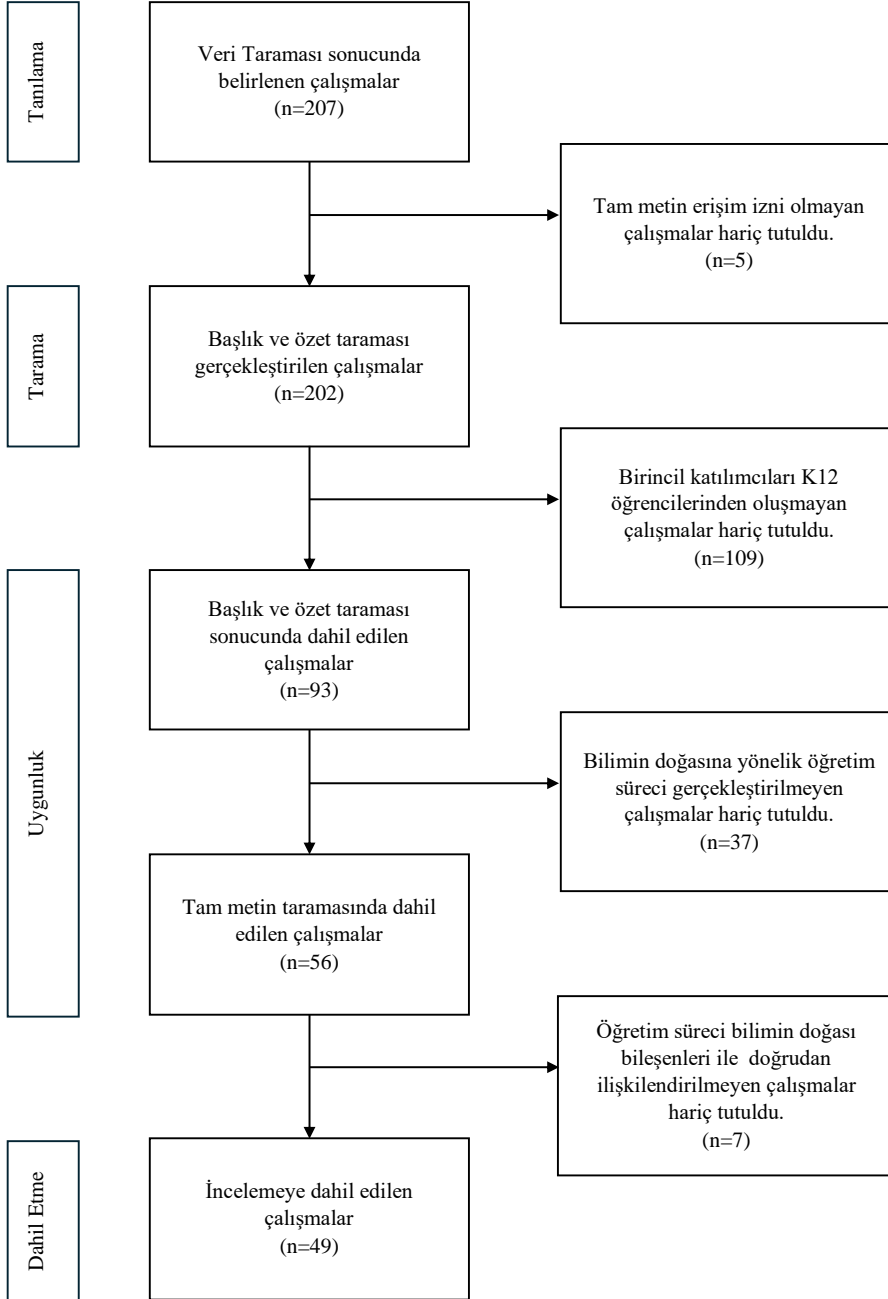
K12 Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri	f	%
Okul öncesi öğrencileri	1	1,5
3. sınıf öğrencileri	1	1,5
4. sınıf öğrencileri	3	4,6
5. sınıf öğrencileri	8	12,3
6. sınıf öğrencileri	10	15,4
7. sınıf öğrencileri	18	27,7
8. sınıf öğrencileri	7	10,8
9. sınıf öğrencileri	3	4,6
10. sınıf öğrencileri	10	15,4
11. sınıf öğrencileri	3	4,6
12. sınıf öğrencileri	1	1,5

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler, çalışma grubunu oluşturan K12 öğrencilerinin sınıf düzeylerine ait bilgiler yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmaların diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra birden fazla sınıf düzeyi ile yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır.

Veri Çıkarma ve Sistematik İnceleme Süreçleri

Araştırma kapsamında incelemeye alınacak çalışmalar belirlendikten sonra, araştırma soruları ile tutarlı olacak şekilde *araştırmanın amaçları, bilimin doğası öğretiminde kullanılan bileşenler, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşım, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın önerileri* ana kategorileri oluşturulmuştur. Oluşturulan ana kategoriler ışığında araştırmaya dahil edilen çalışmalardan ilgili veriler çıkarılmış ve bir kodlama cetveli oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlama cetveli çerçevesinde elde edilen veriler tümdengelsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Şekil 3
Çalışma Seçim Süreci Akış Şeması



Bulgular

Bu bölümde bilimin doğası öğretimi konu alan ve YÖK Tez veri tabanında yayınlanmış 49 lisansüstü tezin, araştırmanın amaçları, bilimin doğası öğretiminde kullanılan bileşenler, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşım, araştırmanın sonuçları ve araştırmanın önerileri olmak üzere toplamda beş kategori çerçevesinde sistematik olarak incelenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Veri analizi sürecinde elde edilen bulgular; lisansüstü tezlerin amaçlarına yönelik bulgular, lisansüstü tezlerde ele alınan bilimin doğası bileşenlerine yönelik bulgular, lisansüstü tezlerde bilimin doğası öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik bulgular, lisansüstü tezlerin sonuçlarına yönelik bulgular, lisansüstü tezlerde yer verilen önerilere yönelik bulgular olmak üzere araştırma alt problemlerine ilişkin başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Lisansüstü Tezlerin Amaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin amaçlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 4

Lisansüstü Tezlerin Amaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırma Amacı	f	%
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemek.	4	8,2
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarına veya bilimin doğası anlayışlarının gelişimine etkisini incelemek	11	22,4
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası algılarına veya bakış açılarına etkisini incelemek	3	6,1
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerine veya bilimin doğası görüşlerindeki kalıcılığa etkisini incelemek	9	18,4
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının yanı sıra bilimsel okuryazarlık düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, fene ve bilime yönelik tutumlarına, kavramsal anlama düzeylerine ve akademik başarılarına etkisini incelemek	9	18,4
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerinin yanı sıra bilimsel okuryazarlık düzeylerine, bilimsel tartışma becerilerine, bilimsel tutumlarına ve fene yönelik tutumlarına, akademik başarılarına, öğretim uygulamasına yönelik görüşlerine ve katılım düzeylerine etkisi	9	18,4
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimsel muhakeme becerilerine, fen konu alanındaki kavramsal değişimlerine ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi	3	6,1
Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası bakış açılarının yanı sıra fene yönelik kavramsal gelişimlerine etkisi	1	2

Tablo 3 incelendiğinde bilimin doğası öğretiminin gerçekleştirildiği lisansüstü tezlerin farklı amaçlar çerçevesinde yürütüldüğü görülmektedir. Tablo 3'e göre araştırma kapsamında incelenen tezlerin %22,4'ünde belirtilen "Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası

anlayışlarına veya bilimin doğası anlayışlarının gelişimine etkisini incelemek” amacının en çok başvurulan araştırma amacı olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerde en az karşılaşılan (%2) araştırma amacının ise *“Bilimin doğası öğretimi etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası bakış açılarının yanı sıra fene yönelik kavramsal gelişimlerine etkisi”* amacı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere Türkiye’de yayınlanmış, bilimin doğası öğretimi konulu lisansüstü tezlerde öğretim uygulamalarının, K12 öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacından sonra en çok işe koşulan araştırma amaçlarının, öğretim etkinliklerinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve bilimin doğası anlayışlarının veya bilimin doğası görüşlerinin yanı sıra farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Gerçekleştirilen bilimin doğası öğretim sürecinin K12 öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları veya bilimin doğasına yönelik görüşleri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan farklı olarak; öğrencilerin bilimin doğası bakış açılarındaki değişimin incelenmesi, araştırmacılar tarafından daha az ele alınmıştır.

Araştırma amaçları incelendiğinde araştırmalarda gerçekleştirilen bilimin doğası öğretim uygulamalarının etkilerinin incelendiği bağımlı değişkenlerin; fene yönelik tutum, bilime yönelik tutum, akademik başarı, bilimsel okuryazarlık becerileri, bilimsel süreç becerileri, kavramsal anlama becerileri, bilimsel tartışma becerileri, öğretim uygulamasına yönelik görüşler ve katılım düzeyi olduğu görülmüştür. Bu değişkenlerden farklı olarak öğretim uygulamasının K12 öğrencilerinin öğretim uygulamasına yönelik görüşleri ve uygulamaya katılım düzeyleri üzerindeki etkileri sadece bir araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Bilimin doğası öğretimi uygulamalarının bağımlı değişken olarak fene veya bilime yönelik tutum üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlayan lisansüstü tezlerden birkaçının araştırma amacına aşağıda yer verilmiştir:

T34: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına anlama düzeylerini belirlemek ve doğrudan-yansıtıcı etkinliklerle bilimin doğası öğretimi yaklaşımının öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ve bilimin doğası anlayışlarına etkisini incelemektir.

T56: Bu araştırmanın amacı bilim tarihi materyalleri kullanılarak işlenen biyoloji derslerinin, ortaöğretim öğrencilerinin bilime ve biyoloji dersine yönelik tutumlarına ve bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarına olan etkisini araştırmaktır.

T82: Bu araştırmanın amacı tarihsel yaklaşım ile hazırlanan etkinliklerin 7. sınıf “Geçmişten Günümüze Atom” konusunda öğrencilerin bilimsel tutumlarına ve bilimin doğası görüşlerine etkisini incelemektir.

Bilimin doğası öğretimi uygulamalarının bağımlı değişken olarak bilimsel okuryazarlık, bilimsel tartışma, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlayan lisansüstü tezlerden birkaçının araştırma amacına aşağıda yer verilmiştir:

T7: Bu araştırmanın amacı doğrudan-bağlantılı-yansıtıcı yaklaşım temelli bilimin doğası öğretiminin bilimin doğası boyutlarının anlaşılmasında ve bilimsel okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde ve akademik olarak ileri düzeyde fen bilimleri 9. sınıf öğrencilerinin hücre ve hücresel organizasyon ünitesindeki başarılarında etkililiğini incelemektir.

T12: Bu araştırmanın amacı bilimin doğasına yönelik fen öğretiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine ve bilimin doğası anlayışlarına etkilerini araştırmaktır.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun amaç cümlesinde bilimin doğasına yönelik öğretim süreci açık bir şekilde ifade edilmişken; birkaçının araştırma cümlesinde öğretim süreci ifadesi yer almamaktadır. Bu tezlerin araştırmaya dahil edilmesi ise uygulama süreci bölümlerinin incelenmesi aşamasından sonra gerçekleştirilmiştir. Örneğin T90 kodlu lisansüstü tezin araştırma cümlesi “*Bu çalışmada; bilimin doğası unsurlarının araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan oyunlarla, ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasını öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir.*” şeklindedir. Araştırmanın amaç cümlesinde gerçekleştirilen bilimin doğası öğretimi sürecine açık olarak yer verilmesi de uygulama sürecinde öğretim sürecinden detaylı olarak bahsedilmiştir. T90 kodlu lisansüstü tezin uygulama sürecine dair ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

T90: Çalışmada her kademededen birer sınıfa önce yapılandırıcı yaklaşımın 5E modeli ile bilimin doğası unsurları MEB ders kitabı kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Daha sonra oyun temelli yaklaşım kullanılarak bilimin doğası unsurlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler öğretim yapılırken bireysel ve grup olarak oyunlara dahil olmuştur.

Lisansüstü Tezlerde Ele Alınan Bilimin Doğası Bileşenlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde ele alınan bilimin doğası bileşenlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 5
Lisansüstü Tezlerde Ele Alınan Bilimin Doğası Bileşenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada Ele Alınan Bileşenler	f	%
Bilimsel bilginin katna dayalı doğası	40	14,7
Bilimsel bilginin değişime açık doğası	42	15,4
Bilimsel bilginin öznel doğası	24	8,8
Bilimsel bilginin teori yüklü doğası	4	1,5
Gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki	44	16,2
Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılığa dayalı doğası	46	16,9
Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel bağlama dayalı doğası	27	9,9
Bilim ve teknoloji birbirinden farklıdır.	1	0,4
Bilimsel kanun ve teoriler arasındaki fark	12	4,4
Tek bir bilimsel yöntem yoktur.	10	3,7
Bilimsel modellerin özellikleri	10	3,7
Bilimin temelini doğadan oluşması	3	1,1
Bilim insanlarının özellikleri ve çalışma şartları	2	0,7
Bilimsel bilginin geçerliliği ve güvenilirliği	1	0,4
Bilimin kabulleri ve sınırları	2	0,7
Bilimsel açıklamalarda matematiğin kullanılması	4	1,5

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamında analiz edilen lisansüstü tezlerde birden fazla bilimin doğası bileşenin ele alındığı görülmektedir. Bilimin doğası bileşenleri araştırmalarda gerçekleştirilen bilimin doğası öğretimi içerisinde öğretim uygulamaları ile ilişkilendirilmiştir. Tablo 4'e göre araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde en çok etkisi araştırılan bilimin doğası bileşenin %16,9 ile “*bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılığa dayalı doğası*” bileşeni; etkisi en az araştırılan bilimin doğası bileşenlerinin ise %0,4 ile “*bilim ve teknoloji birbirinden farklıdır.*” ve “*bilimsel bilginin geçerliliği ve güvenilirliği*” bileşenleridir.

Tablo 4'ten de görüleceği üzere lisansüstü tezlerde “*bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılığa dayalı doğası*” bileşeninin yanı sıra çoğunlukla üzerinde durulan bileşenler “*gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki*”, “*bilimsel bilginin değişime açık doğası*”, “*bilimsel bilginin kanıtla dayalı doğası*” ve “*bilimsel bilginin öznel doğası*” bileşenleridir. Araştırma dahilinde incelenen T23 kodlu tez kapsamında da yalnızca bu dört bilimin doğası bileşeni ele alınmış ve buna yönelik “*İlkokul öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu ve bu seviyedeki öğrenciler tarafından anlaşılabilir olacağı düşünüldüğü için bilimin doğasının sadece dört tane özelliği etkinliklere dahil edilmiştir.*” açıklamasına araştırma metni içerisinde yer verilmiştir.

Lisansüstü tezler, sayıca daha az ele alınan bilimin doğası bileşenleri açısından incelendiğinde, analiz sürecine dahil edilen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda “*bilim ve teknoloji birbirinden farklıdır*”, “*bilimin temelinin doğadan oluşması*”, “*bilim insanların özellikleri ve çalışma şartları*”, “*bilimsel bilginin geçerliliği ve güvenilirliği*”, “*bilimin kabulleri ve sınırları*” ve “*bilimsel açıklamalarda matematiğin kullanılması*” bileşenlerinin, niye ele alınmadığına dair ifadeler rastlanmamıştır. Bu bileşenlerden farklı olarak “*bilimsel bilginin teori yüklü doğası*” bileşeninin, belirli tezlerde öğretim uygulaması sürecine dahil edilmeme nedenine araştırma metni içerisinde yer verilmiştir. Bu ifadelerden alıntılar aşağıdaki gibidir:

T67: *Bilimin olgu, kanun ve teori ile ilgili doğasının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu düşüncesiyle yer verilmemiştir.*

T91: *Bilimsel teoriler ve kanunlar alt boyutu ile ilgili olan bilimin doğası unsurlarına yer verilmemiştir. Uzman görüşü alınarak 6. sınıf öğrencilerinin hem kazanımları hem de bilişsel seviye durumları düşünülerek bilimsel teoriler ve kanunlar alt boyutuna ankette ve hikâyelerde yer verilmemiştir.*

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler incelendiğinde, çalışma kapsamında ele alınan bilimin doğası bileşenlerine yönelik farklı ifadeler yer verildiği görülmektedir. Örneğin “*bilimsel bilginin kanıtla dayalı doğası*” bileşenine ilişkin “*bilimsel bilginin deneysel doğası, bilimsel bilginin deneye dayalı doğası, bilimsel bilginin veriye dayalı doğası, bilimsel bilginin delillere dayalıdır, bilimsel bilgi denenebilir/sınanabilir ve bilimsel bilgi ampirik temellidir*” ifadelerine de yer verilmiştir. Veri analizi aşamasında tüm bu ifadeler araştırmacılar tarafından benzer kodlar olarak kabul edilmiş ve “*bilimsel bilginin kanıtla dayalı doğası*” alt kategorisinde birleştirilmiştir.

Benzer şekilde lisansüstü tezlerde kullanılan “*bilimsel bilginin değişebilir unsuru*”, bilimsel bilginin kesin olmayan, değişken doğası” ve “*bilimsel bilgi belirsizlik içerir*” ifadeleri “*bilimsel bilginin değişime açık doğası*” alt kategorisinde; “*bilimsel bilgi öznel*”, “*bilimsel bilgi kişisel geçmişten etkilenir*” ve “*bilimsel bilgi subjektiftir*” ifadeleri ise “*bilimsel bilginin öznel doğası*” alt kategorisinde birleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen diğer lisansüstü tezlerden farklı olarak T62 ve T93 kodlu tezlerde, çalışma kapsamında öğretilmesi planlanan bilimin doğası bileşenlerine araştırma metni içerisinde açık bir şekilde yer verilmemiştir. T62 kodlu tezde bilimin doğası bileşenlerinin öğretim süreci içerisinde bir bütün olarak ele alındığı ifade edilirken, T93 kodlu tezde ise uygulama etkinliklerinin bilimin doğası

bilimin doğası bileşenleriyle eşleştirilmesine yer verilmemiştir. Bunun yerine çalışma kapsamında uygulanan öğretim sonrasında katılımcı öğrencilerin edindiği bilimin doğası kazanımları ifade edilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin alıntı aşağıda yer almaktadır:

T93: *Sonuçta öğrencilerin bilimsel bilginin, deney ve gözlemlerle elde edilen verilerin yorumlanarak elde edilebileceğini; bilimsel araştırmalarda uygun veriler kullanarak özgün ve yenilikçi ürünler ortaya koyması bilimin amacını, bilimsel araştırmalarda dürüstlük ilkesinin benimsenerek insanlığın ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalar yapılması bilimin bir sosyal değerini yansıttığını; sosyal, kültürel, finansal, politik vb. etkilerin bilimsel bilgi gelişimine etkisi olduğunu ve bilimin çeşitli kurum ve kuruluşlarca maddi destek ile 40 desteklenerek yapılabileceğini; sınıflama, gözlemsel ve deneysel olarak farklı bilimsel yöntemleri olabileceğini ve bilimsel araştırmalarda gözlem yapma, veri toplama, verileri organize etme gibi bilimsel pratikleri; araştırma sonuçlarını sunma, yayınlar yapma, yayınları gözden geçirme ve önerilerde bulunma bilimin profesyonel aktiviteleri olduğunu; bilim insanlarının kendi çalışmalarında ve meslektaşlarıyla etkileşimlerinde kaynak gösterme, uydurmacılıktan uzak gibi etik kuralları ve araştırma bulgularının proje raporu, makale vb. şekilde yayınlanabileceğini bildiği ile açıklanabilir.*

Lisansüstü Tezlerde Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde bilimin doğası öğretiminde işe koşulan öğretim yöntemlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 6

Lisansüstü Tezlerde Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bulgular

Araştırmada İşe Koşulan Bilimin Doğası Öğretimi Yaklaşımı	f	%
Doğrudan-yansıtıcı (Açık-düşündürücü) Yaklaşım	26	48,1
Tarihsel Yaklaşım	10	18,5
Dolaylı Yaklaşım	1	1,9
Alternatif Yaklaşım	8	14,8
Belirtilmemiş	9	16,7

Tablo 5 incelendiğinde bilimin doğası öğretimi konulu lisansüstü tezlerde, gerçekleştirilen bilimin doğası öğretimi uygulamalarında, literatürde yer alan temel yaklaşımların (doğrudan-yansıtıcı, dolaylı ve tarihsel yaklaşım) yanı sıra alternatif yaklaşımların da kullanıldığı, bazı tezlerde ise öğretim yönteminin belirsiz olduğu gözlemlenmektedir. Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya konu olan lisansüstü tezlerde en çok işe koşulan bilimin doğası öğretimi yaklaşımı %48,1 ile “*Doğrudan-yansıtıcı (Açık-düşündürücü) Yaklaşım*”, en az (n=1) işe koşulan bilimin doğası öğretimi yaklaşımı ise “*Dolaylı Yaklaşım*”dır.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin birçoğunda bilimin doğası öğretimi sürecinde başvuru yaklaşımın doğrudan-yansıtıcı yaklaşım olmasının nedenleri incelendiğinde bu yaklaşımın literatürde yer alan diğer yaklaşımlara nazaran etki düzeyinin daha yüksek olmasıdır. T2 kodlu tezde buna yönelik “*Bu yaklaşımın seçilme nedeni, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilimin doğasını öğrenmeleri açısından diğerlerine oranla daha etkili olduğuna inanılması olmuştur.*” ifadelerine yer verilmiştir. Benzer şekilde T38 kodlu tezde de doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın seçilme nedeninin, bilimin doğası öğretiminde daha etkili olması olduğuna dair “*Etkinliklerin yapılan çalışmalarda bilimin doğası*

anlayışını geliştirmede dolaylı yaklaşıma göre daha etkili olduğu ortaya konulmuş olan doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma göre tasarlanmasına karar verilmiştir.” açıklaması yer almaktadır. Aynı zamanda incelenen çalışmalarda, doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın bilimin doğası öğretiminde etkili olabilmesi için bilimin doğası bileşenlerinin fen kavramlarıyla ilişkilendirilmesi gerektiği ve öğrencilerin bu ilişkilendirmeler üzerine tartışabileceği ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde de durulmuştur. Buna ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

T5: Bilimin doğasının doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile öğretilmesinde iki önemli nokta vardır. Bunlardan ilki bilimin doğası unsurlarının diğer fen kavramları gibi planlı ve amaçlı bir şekilde öğretim ortamına katılmasıdır ... Yaklaşımın felsefesinin yerine getirilmesinde ikinci nokta ise öğrencilerin öğrendikleri bilimin doğası unsurları ile ilgili açıklamalar yapmaları, örnekler vermeleri bu yolla yansıtılarda bulunmalarıdır.

T40: Fen kavramlarıyla ilişkilendirilen doğrudan yansıtıcı yaklaşım stratejisi gereği her bir etkinlik sırasında ve sonunda bilimin doğasının bazı özelliklerine dikkat çekilmiş ve yapılan etkinlik ile bu özellikler arasındaki ilişkiler üzerinde öğrencilerin yansıtma yapmaları ve tartışmaları istenmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde bilimin doğası öğretiminde sıklıkla kullanılan bir diğer yaklaşım ise tarihsel yaklaşımdır. Araştırma dahilindeki T32 kodlu tezde yer verilen “Çalışmada, tarihsel yaklaşımdan yola çıkarak öğrencilerin atomla ilgili yapılan çalışmaları öğrenmeleri ve bilim insanlarının yerine kendilerini koyarak empati kurmaları sağlanmaya çalışılmıştır.” ifadesinden de anlaşılacağı üzere, bilimin doğası öğretim sürecinde tarihsel yaklaşıma başvurulmasının, öğrencilerin kendilerini bilim insanlarının yerine koyabilmelerine, böylelikle bilim insanlarının çalışma şartlarını, bilim ve teknolojinin gelişim evrelerini ve fen kavramlarını daha yakından öğrenmelerine katkı sağlayacağı birçok çalışmada ifade edilmiştir. Bu çalışmaların birçoğunda tarihsel yaklaşımın kullanılmasında, araştırma kapsamında incelenen T13, T15 ve T33 kodlu tezlerde de uygulandığı şekliyle bilimin doğası bileşenlerinin entegre edildiği, fen konu alanıyla ilişkilendirilmiş veya bilim insanlarının hayatlarından kesitler içeren tarihsel kısa hikayelerden yararlanılmıştır.

Bilimin doğası öğretiminde doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın kullanıldığı tezlerde yer alan ifadelerle benzer şekilde, tarihsel yaklaşımın kullanıldığı tezlerde de bu yaklaşımın etkili olabilmesi için tarihsel yaklaşım etkinliklerinin fen konu alanı ile bütünleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. T82 kodlu tezde bu konuya “Konu ile tarihsel yaklaşıma yönelik yapılan araştırma ve etkinlikler birlikte yürütülmüştür. Bu sayede öğrenciler konuyu öğrenirken aynı zamanda bilimin doğası alt unsurlarına bilim tarihi etkinlikleri aracılığıyla bilgi sahibi olmuştur.” ifadeleri ile vurgu yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin birkaçında doğrudan-yansıtıcı yaklaşım, tarihsel yaklaşım veya dolaylı yaklaşım ile birlikte kullanılmıştır. Bilimin doğası öğretiminde doğrudan-yansıtıcı ve dolaylı yaklaşımın birlikte kullanıldığı T3 kodlu tezde uygulama materyallerinin hazırlık sürecinde bu yaklaşımların seçimine yönelik bir ayırım gözlemlenmediği “Öğrencilerin etkinliklere katılımları göz önüne alınarak araştırma sırasında etkinlikler öğrencilere çıkarımlar yaptırılarak uygulanmış ve hem doğrudan-yansıtıcı(explicit) hem de dolaylı(implicit) etkinliklerin özelliklerinden birlikte yararlanılmıştır.” ifadeleriyle belirtilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak bilimin doğası öğretiminde doğrudan-yansıtıcı ve tarihsel yaklaşımın birlikte kullanıldığı tezlerin öğretim uygulamalarından kesitlere aşağıda yer verilmiştir:

T15: Deney 1 grubunda doğrudan yansıtıcı (düşündürücü) yaklaşım kullanılarak bilimin doğası öğretimi gerçekleştirilmiştir...Bu yöntemi uygularken, etkinlikler sırasında ya da etkinliklerin sonunda bilimin doğası kavramları açıkça vurgulanırken yine bu kavramlar üzerine sınıfta öğrenciler ile tartışılmıştır...Ayrıca bilimin doğası öğretiminde kullanılan

etkinliklerde bilim tarihinden yararlanılmıştır...Tarihsel yaklaşım uygulanırken bütüncü yöntemden faydalanılmıştır.

T43: ...18 aylık (6 ay hazırlık+12 ay çalıştaylar) süreç sonunda öğretmenlerin sınıflarında uygulayıp dönütleriyle geliştirilen 5-6-7 ve 8. sınıflara yönelik, ünitelere entegre, doğrudan yansıtıcı yaklaşım ve tarihsel yaklaşım temelli toplam 57 etkinlik geliştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler incelendiğinde, ilgili tezlerin birkaçında bilimin doğası öğretiminde literatürde yer alan üç temel yaklaşımdan farklı olarak alternatif öğretim yaklaşımlarının da kullanıldığı gözlemlenmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerde bilimin doğası öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarına ve bu yaklaşımla öğretimin gerçekleştirildiği tez sayısına ait bilgilere Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 7

Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Alternatif Öğretim Yaklaşımları

Bilimin Doğası Öğretiminde Kullanılan Alternatif Öğretim Yaklaşımı	Yaklaşımın Kullanıldığı Tez Sayısı
Süreç Odaklı Rehberli Sorgulayıcı Öğrenme Yöntemi	1
Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımı	1
Aile Benzerliği Yaklaşımı	1
Yaşam Temelli Yaklaşım	1
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli	1
Bağlam Sürekliliği Yaklaşımı	1
Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımı	1
Araştırmaya Dayalı Öğretim Yaklaşımı	1

Bilimin doğası öğretiminde alternatif yaklaşımlara başvuru lisansüstü tezler incelendiğinde, bu çalışmaların birkaçında alternatif yaklaşımların doğrudan-yansıtıcı öğretim yaklaşımı ile birlikte kullanıldığı görülmüştür. Örneğin bilimin doğası öğretiminde doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma ek olarak T41 kodlu tezde “biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı”, T83 kodlu tezde “bağlam sürekliliği yaklaşımı”, T93 kodlu tezde ise “aile benzerliği yaklaşımı” kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler incelendiğinde, bu tezlerin birkaçında bilimin doğası öğretim uygulamalarının hangi yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirildiği açık olarak belirtilmesi de öğretim uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğine dair bazı açıklamalar yapılmıştır. Örneğin T12 kodlu tezde bilimin doğası öğretimi sürecinde öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere aktif olarak katıldığı ve deneyim elde ettiği vurgulanmıştır. T56 ve T91 kodlu tezlerde ise bundan farklı bir açıklamaya yer verilmiş ve bilimin doğası öğretiminin bilim tarihi materyalleri ve bilim tarihi temelli bilimsel hikayeler kullanılarak gerçekleştirildiği üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde, kimisinde öğretim yaklaşımı çerçevesi açık olarak çizilmese de her birinde bilimin doğası öğretiminde bir veya birden fazla yaklaşımın kullanıldığı ve öğretim sürecinin deneysel desen ile yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda öğretim süreci deney gruplarında bilimin doğası öğretimi için seçilmiş doğrudan-yansıtıcı, tarihsel, dolaylı veya alternatif yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştirilirken; kontrol grubunda MEB fen bilimleri dersi ders kitabında yer alan etkinliklerle ve öğretim programında yer verilen mevcut öğretim yöntemi olan yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

İncelenen tezlerin daha çok K12 öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik algı ve görüşlerini geliştirmek amacıyla yapıldığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde pek çok çalışmada (örn. Alan, 2015; Sever, 2024) öğrencilerin bilimin doğasına yönelik algılarının yetersiz olduğu rapor edilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar katılımcıların bilimin doğasına yönelik algılarının yetersiz olduğunu rapor eden önceki araştırmaları temele alıp onların algılarını geliştirmeyi hedeflemiş olabilirler.

Lisansüstü tezlerde en çok “bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılığa dayalı doğası”, “gözlem ve çıkarım farklı türden bilgidir”, “bilimsel bilginin değişime açık doğası”, “bilimsel bilginin kanıta dayalı doğası” ve “bilimsel bilginin öznel doğası” bileşenlerinin öğretimi hedeflenmiştir. Öte yandan incelenen araştırmalarda seçilen bilimin doğası bileşenlerinin nedenlerine ilişkin yeterli ve ikna edici yanıt verilmemiştir. Her ne kadar kimi tezlerde öğrencilerin “teori ve kanunlar arasındaki ilişkinin doğası” gibi bileşenleri öğrenmesinin zor olduğuna yönelik iddialar belirtilse de asıl dayanağın öğretim programı olduğu unutulmamalıdır. Buna göre araştırmacıların bilim doğası yaklaşımına göre gerçekleştirdikleri öğretim müdahalelerinin hareket noktası öğretim programlarında yer alan kazanımlardır. Bir başka anlatımla öğretim programları belirli bilim doğası bileşenlerini öğretimine yönelik daha uygun bir çerçeve sağlamaktadır.

Araştırmada bilimin doğası öğretiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşımların yanı sıra hibrit yaklaşımların kullanıldığı da görülmüştür. Alanyazında farklı bilimin doğası yaklaşımlarının etkililiğini inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Abd-El-Khalick, 2001; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004; Yalçınoğlu & Anagün, 2010; Yeşiloğlu & diğ., 2010). Araştırmalarda doğrudan yaklaşımın dolaylı yaklaşıma göre bilimin doğasına ilişkin görüş ve anlayışların gelişiminde daha etkili olduğu rapor edilmiştir (Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Bell, Lederman & Abd-El-Khalick, 2000; Yalçınoğlu & Anagün, 2012).

Kaynakça

- 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. (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., & 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.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 295-317
- Alan, Ü. (2014). *Okulöncesi dönem çocuklarının bilimin doğasına ilişkin anlayışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bartos, S.A., & Lederman, N.G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184.
- Bell, R.L., Lederman, N.G., & Abd-El-Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 563-581.
- Caymaz, B. (2022). Türkiye’de bilimin doğası öğretimini konu alan ve 2005-2020 yılları arasında yayımlanan tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 755-786.

- İnce, K., & Özgelen, S. (2015). Bilimin doğası alanında son 10 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.77894>
- İrez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447.
- 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*, 39(7), 551-578.
- Leblebicioğlu, G., Metin, D., Yardımcı, E., & Berkyürek, İ. (2011). Teaching the nature of science in the nature: A summer science camp. *İlköğretim Online*, 10(3), 1037-1055.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Is nature of science going, going, going, gone?. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 235-238.
- 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.
- Liu, A. Y., & Lederman, N.G. (2007). Exploring prospective teachers' world views 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.
- Sever, B. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin senaryolar yoluyla incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Taşkın, T. (2021). Bilimin doğası konulu makalelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-20.
- Üçer Erdemir, A., & Dinçol Özgür, S. (2023). Türkiye'de bilimin doğası konusunda yapılan tezlere yönelik bir betimsel içerik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 683-713. <https://doi.org/10.17755/esosder.1224389>
- Yalçınoğlu, P., & Anagün, Ş.S. (2012). Teaching nature of science to the pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 11(1), 118-136.
- Yeşiloğlu, S.N., Demiröğen, B., & Köseoğlu, F. (2010). Bilimin doğası öğretiminde ilk adım: Yeni toplum etkinliği ve uygulanışı üzerine tartışmalar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 163-186.

Eğitimde İhtiyaç Analizi İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Duygu YILDIZ ¹

İsmail KİNAY ²

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin türlerine (yüksek lisans/doktora), yıllara, üniversitelere, enstitülere, yazıldığı dile, katılımcılarına, araştırma yöntemine, veri toplama tekniklerine ve konularına göre dağılımları incelenmiştir. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin dahil etme kriterleri şu şekildedir: 1) Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış bir lisansüstü tez olması, 2) 2005-2024 yılları arasında yapılmış olması, 3) Ulusal tez merkezi veri tabanında ulaşılabilir olması. Bu kriterler çerçevesinde araştırmaya 50 lisansüstü tez çalışması dahil edilmiştir. Lisansüstü tezlerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu veriler bulgular bölümünde frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok 2018-2024 yılları arasında, yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılara ilişkin bulgular söz konusu lisansüstü tezlerde en çok üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin birlikte katılımcı olarak yer aldığı ortaya koymaktadır. Veri toplama yöntemi olarak ise en çok anket ve görüşmenin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde ise 4 ana kategori ortaya çıkmaktadır. Ana kategoriler şu şekildedir: Dil Eğitimi, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Özel Eğitim. Bu kategoriler altında ortaya çıkan alt kategoriler sonuçlar kısmında sunulmuştur. Araştırma neticesinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili doktora düzeyinde, ülkenin farklı bölgelerinde kapsamlı çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların uygulamadaki yansımalarının takip edilmesi önerilmektedir.

Abstract

In this research, the aim was to investigate the postgraduate theses on needs analysis in education. In line with this aim, the distribution of the postgraduate theses included in this research by genre, years, universities, institutions, language, participants, research method, data collection technique, and the subject were investigated. The criteria for the inclusion of the theses were as the following: 1) To be a postgraduate thesis on needs analysis in education, 2) Being carried out between the years 2005-2024, 3) Available on national thesis database. Within the frame of these criteria, 50 postgraduate theses were included in this research. The data obtained from the postgraduate thesis were evaluated by using content analysis. The data were presented in the findings with the frequencies and percentages. As a result of the findings obtained from the research, it has been concluded that the postgraduate theses on needs analysis in education were carried out the most between the years 2018 to 2024 and as master's theses. The findings in relation to the participant reveals that university students and fellows were the most common participants in these theses. It is also observed that surveys and interview were most commonly used as data collection techniques. When the distribution of the postgraduate theses by their subject was examined, 4 main categories arise. The categories are as follows: Language Education, Social Sciences, Science and Special Education. The subcategories

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğretmen, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Diyarbakır, Türkiye. duyguylz61@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3363-4312>

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye. ismailkinay84@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-8411>

created under the main categories were presented in the results. Based on the results of this research, it is suggested that comprehensive doctorate theses on needs analysis in education in different regions of the country be carried out and their reflections on the implementation step be followed.

Giriş

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 rastlanılmamıştır. 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 eğitimde 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 tekniklerine,
- Konularına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgilerin bulunduğu yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189).

Araştırmanın Verileri

Araştırmanın verileri Ulusal Tez Merkezi 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 olması. 3) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ulaşılabilir olması. Ulusal Tez Merkezi üzerinden toplam 89 lisansüstü tez kaydına ulaşılmıştır. Bu kayıtlardan 15 tanesi 2005 yılından önce ve 24 tanesi de eğitim öğretim alanı dışında gerçekleştirildiği için araştırma örneğine dahil edilmemiştir. Bu kriterler çerçevesinde araştırmanın örneklemini 50 farklı tez çalışmasından oluşmaktadır.

Veri Analizi

Veri analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Tezlerden elde edilen veriler belirli temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Bu temalar bulgular bölümünde tablolaştırılarak yüzde ve frekans değerleri ile sunulmuştur. Tezler türüne (yüksek lisans/doktora), yıllara, üniversitelere, enstitülere, yazıldığı dile, katılımcılarına, araştırma yöntemine, veri toplama tekniklerine ve konularına göre incelenmiştir. Veri toplama tekniği değişkeni ele alınırken tezlerde yer verilen ifadelere dayanarak ölçekler anket kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımları tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımları

Tür	f	%
Yüksek Lisans	42	% 84
Doktora	8	% 16
Toplam	50	% 100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizine ilişkin yapılmış lisansüstü tezlerin %84 oranında yüksek lisans ve % 16 oranında doktora çalışması olduğu görülmektedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	f	%
2005	1	% 2
2006	3	% 6
2007	1	%2
2008	0	% 0
2009	0	% 0
2010	1	% 2
2011	0	% 0
2012	1	% 2
2013	3	% 6
2014	3	% 6
2015	0	% 0
2016	3	% 6
2017	2	% 4
2018	4	% 8
2019	6	% 12
2020	4	% 8
2021	6	% 12
2022	4	% 8
2023	8	% 16
Toplam	50	% 100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin %16 oranında en çok 2023 yılında; takiben %12 oranında 2021 ve 2019 yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir. İhtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin %8 ile 2022, 2020 ve 2018 yıllarında; %6 ile 2016, 2014, 2013 ve 2006 yıllarında; %4 ile 2017 yılında yapıldığı ortaya çıkmaktadır. En az tez çalışmasının ise %2 oranında 2012, 2010, 2007 ve 2005 yıllarında olduğu görülürken 2015, 2011, 2009 ve 2008 yıllarında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili bir tez çalışması olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	f	%
Yeditepe	3	% 6
Ondokuz Mayıs	2	% 4
İstanbul	2	% 4
Erciyes	1	% 2
Bahçeşehir	2	% 4
Hacettepe	7	% 14
Sakarya	3	% 6
Atatürk	1	% 2
ODTÜ	2	% 4
Boğaziçi	1	% 2
Uludağ	1	% 2
Gaziosmanpaşa	1	% 2
Gaziantep	1	% 2
Çukurova	1	% 2
Onsekiz Mart	1	% 2
Süleyman Demirel	1	% 2
Akdeniz	2	% 4
Trakya	1	% 2
Osmangazi	1	% 2
Gazi	5	% 10
Kocaeli	1	% 2
TED	1	% 2
Cerrahpaşa	2	% 4
Anadolu	2	% 4
Fatih Sultan Mehmet (Vakıf)	1	% 2
Dicle	1	% 2
Kafkas	1	% 2
Bilkent	1	% 2
Abant İzzet Baysal	1	% 2
Toplam	50	% 100

Tablo 3 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok %14 oranında Hacettepe Üniversitesi; %10 oranında Gazi Üniversitesi; %6 oranında Yeditepe Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konu üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının %4 oranında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, ODTÜ, Akdeniz, Cerrahpaşa Üniversitesi, Anadolu Üniversitesinde; %2 oranında Erciyes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesini, Süleyman Demirel Üniversitesini, Trakya Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, TED, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yapıldığı ortaya görülmektedir. Bu konu üzerine yapılmış çalışmaların toplamda 29 farklı üniversitede gerçekleştirildiği söylenebilir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri	28	% 56
Sosyal Bilimler	11	% 22
Türkiyat Araştırmaları	3	% 6
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	% 4
Lisansüstü Eğitim / Programlar	6	% 12
Toplam	50	%100

Tablo 4 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %56 oranında eğitim bilimleri enstitülerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumda tezlerin çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitülerine bağlı olarak yapıldığı söylenebilir. İhtiyaç analizi ile ilgili tez çalışmalarının %22 oranında sosyal bilimler enstitülerinde; %12 oranında lisansüstü eğitim enstitülerinde yapılmış olduğu ortaya çıkmaktadır. %6 oranında Türkiyat araştırmaları enstitülerinde ve %4 oranında fen bilimleri enstitülerinde ihtiyaç analizine ilişkin tez çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Dile Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yazıldığı dile göre dağılımları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Dile Göre Dağılımları

Dil	f	%
Türkçe	26	% 52
İngilizce	23	% 46
Almanca	1	% 2
Toplam	50	%100

Tablo 5 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin çoğunluğunun %52 oranında Türkçe ve %46 oranında İngilizce yazıldığı ortaya çıkmaktadır. %2 oranında yalnızca bir çalışmanın ise Almanca yazıldığı görülmektedir. Bu konu üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin 3 farklı dilde yazıldığı söylenebilir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımları tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Araştırma Yöntemi	f	%
Nitel	7	% 14
Nicel	14	% 28
Karma	29	% 58
Toplam	50	%100

Tablo 6 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin %58 oranıyla çoğunlukla karma yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin ikinci olarak %28 oranında nicel araştırma yöntemleri ile %14 oranında ise nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği söylenebilir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Katılımcılarına Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin katılımcılarına göre dağılımları tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Katılımcılarına Göre Dağılımları

Katılımcılar	f	%
Üniversite Öğrencileri	4	% 8
Öğretim Üyeleri	1	% 2
Alan Uzmanları	1	% 2
Üniversite öğrencileri + öğretim üyeleri	8	% 16
Öğretmenler	6	% 12
Üniversite Öğrencileri + Program	1	% 2
Öğretmenler + Öğrenciler	3	% 6
Göçmen Öğrenciler	1	% 2
Öğretmenler + Üniversite öğrencileri	3	% 6
Öğretmenler + Doküman	2	% 4
Dil Öğrenenler	9	% 18
Dil öğrenenler + okutman	5	% 10
Dil Öğrenenler + okutman + öğretim üyeleri	1	% 2
Dil Öğrenenler + okutman + iş insanı	1	% 2
Veliler	1	% 2
Öğrenci + Öğretmen + Veli + Yönetici	1	% 2
Öğrenci + Öğretmen + Uzman	2	% 4
Toplam	50	%100

Tablo 7 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin katılımcılarının %18 oranında dil öğrenenlerden oluştuğu görülmektedir. Tezlerin %16’sının ise üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin birlikte katılımıyla ve %12 oranında öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç analizi ile ilgili tez çalışmalarının %10 oranında dil öğrenenler ve okutmalarının; %8 oranında üniversite öğrencilerinin; %6 oranında öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin; %4 oranında ise öğrenci, öğretmen ve uzmanların birlikte katılımıyla yapıldığı söylenebilir. Bunların yanında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili tezlerde %2 oranında öğretim üyeleri; alan uzmanları; üniversite öğrencileri ve program, göçmen öğrenciler; dil

öğrenenler, okutmanlar ve öğretim üyeleri birlikte; dil öğrenenler, okutmanlar ve iş insanları; veliler; öğrenci, okutman, veli ve yöneticiler birlikte katılımcı olarak yer aldıkları görülmektedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımları tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Tekniğine Göre Dağılımları

Veri Toplama Tekniği	f	%
Anket	18	%36
Anket + Görüşme	20	%40
Anket + Kontrol Listesi	1	%2
Anket + Görüşme + Kontrol Listesi	1	%2
Anket + Görüşme + Gözlem	1	%2
Görüşme	5	%10
Anket + Görüşme + Doküman İnceleme	1	%2
Görüşme + Başarı Testi	1	%2
Görüşme + Performans Görevleri	1	%2
Anket + Delphi tekniği	1	%2
Toplam	50	%100

Tablo 8 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %40 ile en çok anket ve görüşme yöntemlerinin bir arada kullanılarak yapıldığı görülmektedir. %36 oranında ise yalnızca anket yönteminin tercih edildiği söylenebilir. Görüşme ise %10 oranı ile üçüncü en çok kullanılan yöntem olarak yer almaktadır. Söz konusu yöntemlerin yanı sıra %2 oranında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama teknikleri anket + kontrol listesi; anket + görüşme + kontrol listesi; anket + görüşme + gözlem; anket + görüşme + doküman incelemesi; görüşme + başarı testi; görüşme + performans görevleri; anket + Delphi tekniği şeklindedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerine Konularına Göre Dağılımları

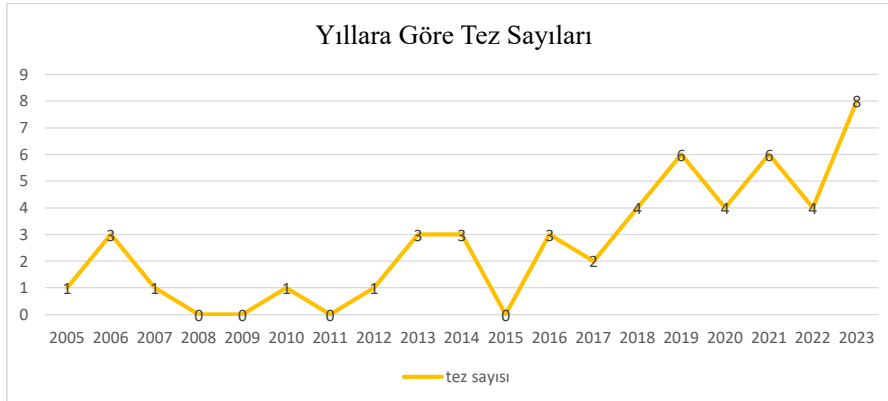
Konular	f	%
Dil Hazırlık Programları	3	% 6
Hazırlık Programlarında Konuşma Becerisi	1	% 2
Hayat Bilgisi Öğretim Programı	1	% 2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9	% 18
Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe	1	% 2
Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Eğitimi	2	% 4
İlkokul İngilizce Dersi	1	% 2
Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyacı	1	% 2
İngiliz Dili Eğitimi Müfredatı	1	% 2
Havacılık İngilizcesi	1	% 2
Üstün Zekalı Çocuklar	1	% 2
Fen Bilimlerinde STEM Eğitimi	1	% 2
Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Eğitimi	1	% 2
Meslek Liselerinde İngilizce Eğitimi	2	% 4
Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi	1	% 2
Hazırlık Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Dil Öğretimi	1	% 2
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin İhtiyaçları	1	% 2
Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi	1	% 2
Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretmen Eğitimi	1	% 2
İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Araç İhtiyaçları	1	% 2
Toplumsal Cinsiyet Eğitimi	1	% 2
Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: Askeri Türkçe	1	% 2
Denizcilik Öğrencilerinin Akademik İngilizce Eğitimi	1	% 2
Milli Sporcuların İngilizce Eğitimi	1	% 2
İmam Hatip Liseleri İçin İngilizce Eğitimi	1	% 2
Kırsal İlkokullarda Uzaktan Eğitim	1	% 2
Özel Amaçlı Türkçe: Ekonomi ve Finans	1	% 2
Fen Bilimleri Eğitiminde Küresel İklim Değişikliği	1	% 2
Özel Amaçlı Türkçe: Tıp	1	% 2
MYO Turizm Rehberliği İngilizce Eğitimi	1	% 2
İlköğretim ve Ortaöğretim Astronomi Programı	1	% 2
İçerik Temelli İngilizce	1	% 2
Fen ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenci Farklılıklarını Temel Alan Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri	1	% 2
Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Matematik Programı	1	% 2
CEFR Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe	1	% 2
Güzel Sanatlar Fakültesinde İngilizce Öğretimi	1	% 2
Turizm Ön Lisans Programında İngilizce	1	% 2
Türkiye'de Almanca Öğretimi	1	% 2
Toplam	50	%100

Tablo 9 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin konularında %18 ile en çok yer tutan konu başlığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” dir. Dil Hazırlık Programları %6 ile 2. sırada yer alırken “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Eğitimi” ve “Meslek Liselerinde İngilizce Eğitimi” %4 ile 3. en çok rastlanan konu başlığı olarak ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde %2 oranında ortaya çıkan diğer konu başlıkları ise “Hazırlık Programlarında Konuşma Becerisi”, “Hayat Bilgisi Öğretim Programı”, “Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe”, “İlkokul İngilizce Dersi”, “Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyacı”, “İngiliz

Dili Eğitimi Müfredatı”, “Havacılık İngilizcesi”, “Üstün Zekalı Çocuklar”, “Fen Bilimlerinde STEM Eğitimi”, “Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Eğitimi”, “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi”, “Hazırlık Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Dil Öğretimi”, “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin İhtiyaçları”, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi”, “Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretmen Eğitimi”, “İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Araç İhtiyaçları”, “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi”, “Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: Askeri Türkçe”, “Denizcilik Öğrencilerinin Akademik İngilizce Eğitimi”, “Milli Sporcuların İngilizce Eğitimi”, “İmam Hatip Liseleri İçin İngilizce Eğitimi”, “Kırsal İlkokullarda Uzaktan Eğitim”, “Özel Amaçlı Türkçe: Ekonomi ve Finans”, “Fen Bilimleri Eğitiminde Küresel İklim Değişikliği”, “Özel Amaçlı Türkçe: Tıp”, “MYO Turizm Rehberliği İngilizce Eğitimi”, “İlköğretim ve Ortaöğretim Astronomi Programı”, “İçerik Temelli İngilizce”, “Fen ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenci Farklılıklarını Temel Alan Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri”, “Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Matematik Programı”, “CEFR Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe”, “Güzel Sanatlar Fakültesinde İngilizce Öğretimi”, “Turizm Ön Lisans Programında İngilizce” ve “Türkiye’de Almanca Öğretimi” şeklinde çeşitlilik göstermektedir.

Sonuçlar

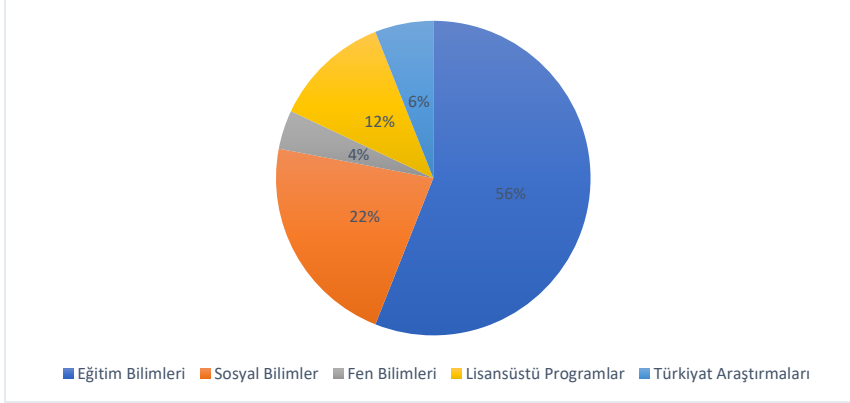
Araştırma sonuçlarında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde araştırmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı ve 2008, 2009, 2011 ve 2015 yıllarında herhangi bir tez çalışması yapılmadığı ortaya çıkmıştır. 2018- 2023 yılları arasında 2015-2017 yıllarına kıyasla bir artış yaşandığı görülmektedir (Şekil 1).



Şekil

1: Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

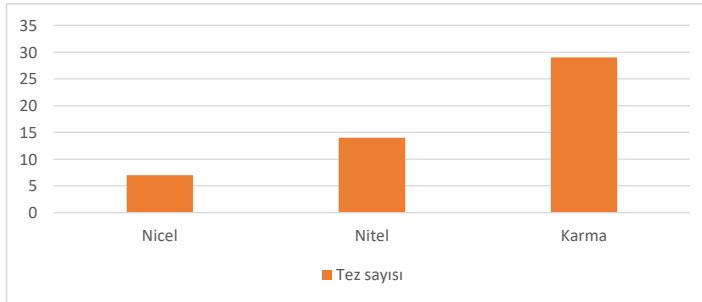
Tezlerin 19 farklı üniversite bünyesinde gerçekleştirilmiş olması eğitimde ihtiyaç analizi çalışmalarının yaygınlaştırılması yönünde önemli olduğu düşünülebilir. Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili en çok lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversiteler olarak ortaya çıkmaktadır. Tezlerin yarısından fazlasının eğitim bilimleri enstitülerinde gerçekleştirilmiş çalışmalar olduğu görülmektedir. Takiben lisansüstü tezler en çok Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim/Programlar Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılmıştır (Şekil 2). Konularına göre dağılımları bakımından ortaya çıkan başlıklar değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin ihtiyaç analizi tezlerinin Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapılmış çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü Eğitim/Programlar Enstitülerinde yapılan tez çalışmalarının ise daha çok özel/vakıf üniversiteleri bünyesinde olduğu ortaya çıkmaktadır.



Şekil 2: Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %52 oranında Türkçe, %46 oranında İngilizce ve %2 oranında Almanca dillerinde yazıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan tez çalışmalarının çoğunlukla dil öğretimi üzerine olması 3 farklı dilde yazılmış tez çalışmalarının ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir. Üniversitelerin Yabancı Diller Eğitimi ile ilgili bölümlerinde öğretim dilinin hedef dil olması bu alanlarda yapılan çalışmaların İngilizce ya da Almanca olarak yazılması gerekliliğini beraberinde getirdiği söylenebilir. Bunun yanında yabancı dil öğretimine ilişkin gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları dışındaki tezlerin ve Türkiyat araştırmalarının Türkçe yazıldığı görülmektedir. Araştırmada İngilizce ve Türkçe yazılan tezlerin yaklaşık olarak aynı oranda olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

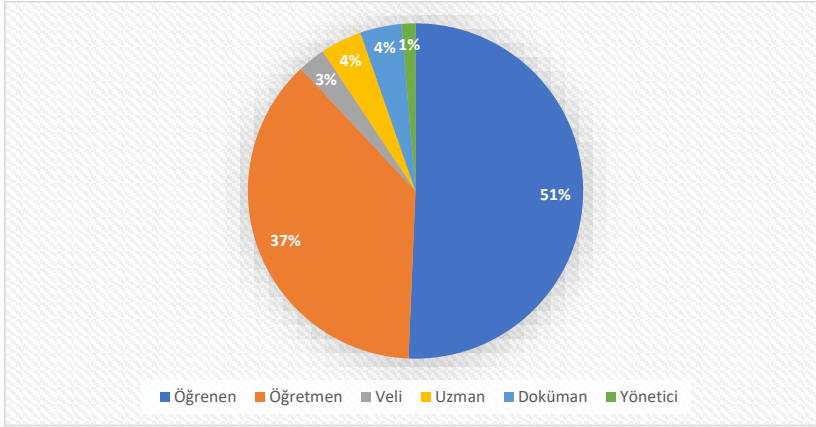
Araştırma yöntemi değişkenine ilişkin bulgulara bakıldığında yapılan çalışmaların yarısından fazlasında karma yöntemin benimsendiği söylenebilir. Yalnızca nicel yöntemlerin kullanıldığı tez çalışmalarının ise yalnızca nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların iki katı oranında olduğu görülmektedir. Kullanılan araştırma yöntemlerinin oranları şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

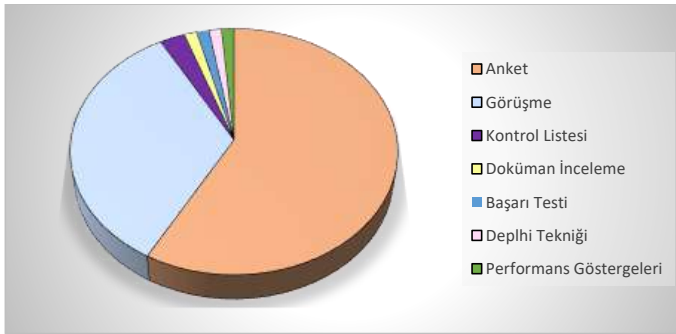
Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin katılımcılarına ilişkin bulgular araştırmaların büyük oranda öğretmenlerin ve öğrenenlerin katılımıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu noktada öğretmenler, öğretim üyeleri ve dil kurslarındaki okutmanlar “öğretmen” kategorisinde değerlendirilmiştir. “Öğrenen” kategorisi ise dil öğrenenleri, üniversite öğrencilerini ve

ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim görmekte olan öğrencileri kapsamaktadır. Eğitim öğretimin temelinde öğretmen ve öğrenen arasında gerçekleşen bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin en aktif iki paydaşının katılımcılarda yer almasının ihtiyaç analizi araştırmalarının etkililiği bakımından önemli olduğu söylenebilir. Öğrenen ve öğretmenlerin yanında diğer paydaşların da katılımcı olarak yer alması ihtiyaçların uygulamada etkili bir karşılığı olması bakımından olumlu katkılar sunabilir. Nitekim yalnızca velilerin, yalnızca alan uzmanlarının ve yalnızca öğretim üyelerinin katılımına yönelik birer ihtiyaç analizi lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı da göze çarpmaktadır.



Şekil 4. Katılımcıların Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Lisansüstü Tezlerde Yer Alma Oranları

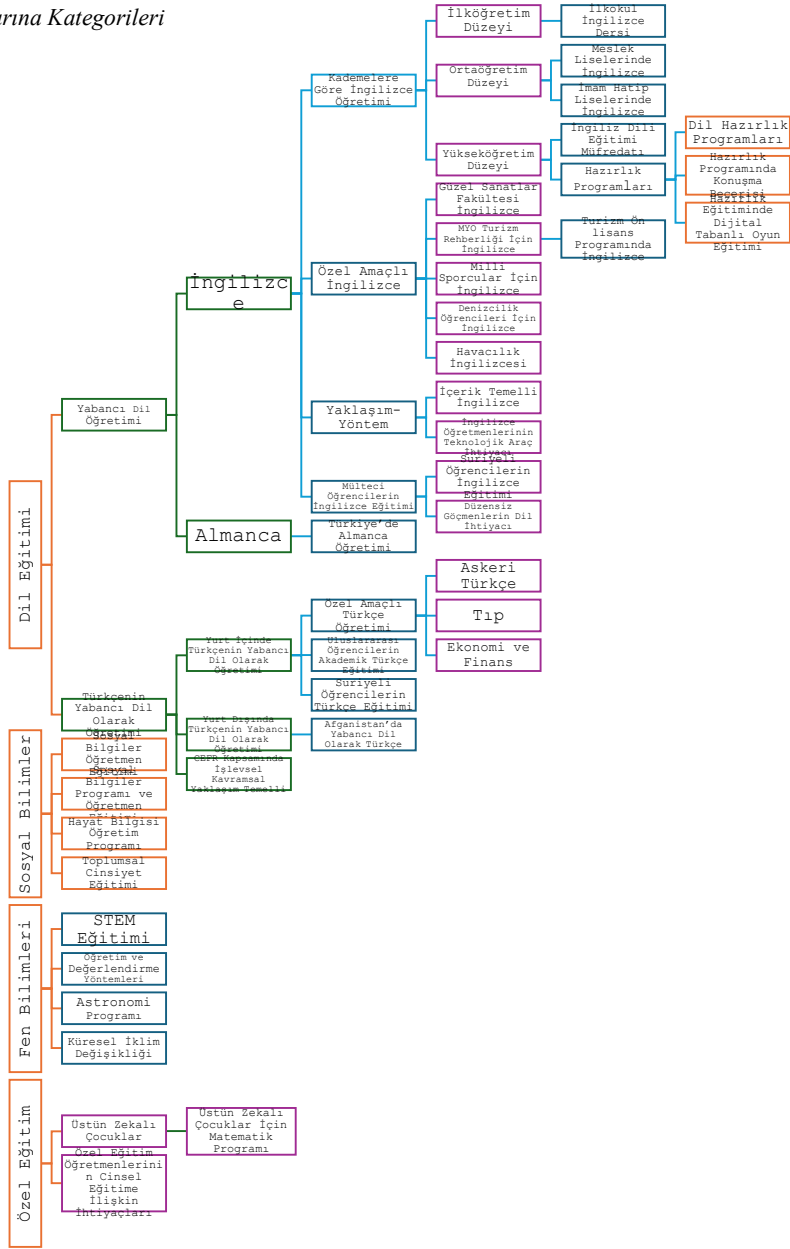
Araştırmanın veri toplama tekniklerine ilişkin sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde “anket + görüşme” kategorisinin birinci olarak, “anket” in ikinci olarak ve “görüşme” nin üçüncü olarak eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama yöntemi olarak yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. Anket, görüşme ya da anket ve görüşmenin bir arada kullanılmasının yanında tezlerde kontrol listesi, doküman inceleme, başarı testi, Delphi tekniği ve performans göstergelerinin de kullanıldığı göze çarpmaktadır. Söz konusu veri toplama tekniklerinin tezlerde çeşitlilik oluşturduğu ancak düşük oranda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.



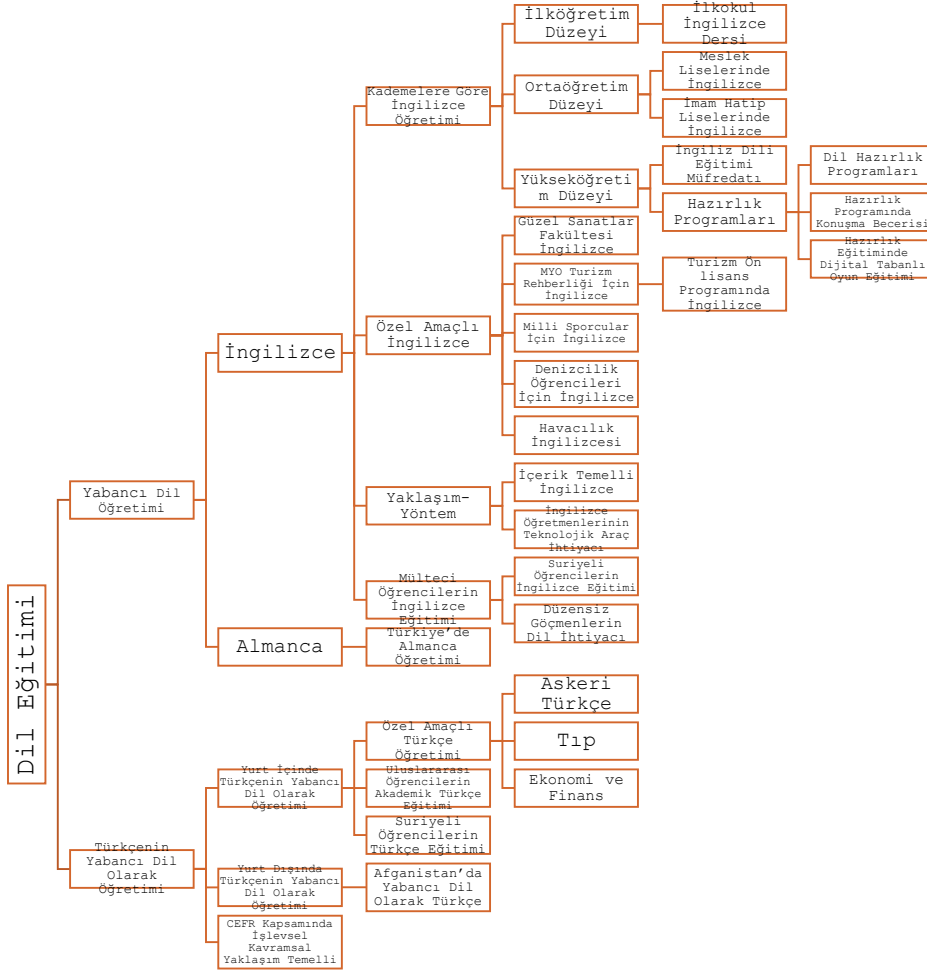
Şekil 5: Veri Toplama Yöntemlerinin Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerde Yer Alma Oranları

Araştırmada incelenen ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde “Dil Eğitimi”, “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Özel Öğretim” olmak üzere dört ana kategori ortaya çıkmaktadır (Şekil 6). Bu kategorilerde ortaya çıkan alt başlıklar incelendiğinde ise en çok çalışmanın “Dil Eğitimi” başlığı altında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumda ihtiyaç analizi lisansüstü tez çalışmalarının “Dil Eğitimi” konusunda yoğunlaştığı ifade edilebilir. Dil Öğretimi kategorisi altında ortaya çıkan alt başlıklar 1) İngilizce Öğretimi, 2) Almanca Öğretimi ve 3) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi şeklindedir ve şekil 7’de sunulmuştur. Sosyal Bilimler kategorisi altında ortaya çıkan başlıklar 1) Sosyal Bilimler Öğretmen Eğitimi, 2) Sosyal Bilimler Programı ve Öğretmen Eğitimi, 3) Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 4) Toplumsal Cinsiyet Eğitimi; Fen Bilimleri kategorisi altında ortaya çıkan başlıklar 1) STEM Eğitimi, 2) Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri 3) Astronomi Programı ve 4) Küresel İklim Değişikliği; Özel Eğitim kategorisi altında ortaya çıkan başlıklar 1) Üstün Zekalı Çocuklar İçin Matematik Programı ve 2) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin İhtiyaçları şeklindedir ve şekil 8’de sunulmuştur.

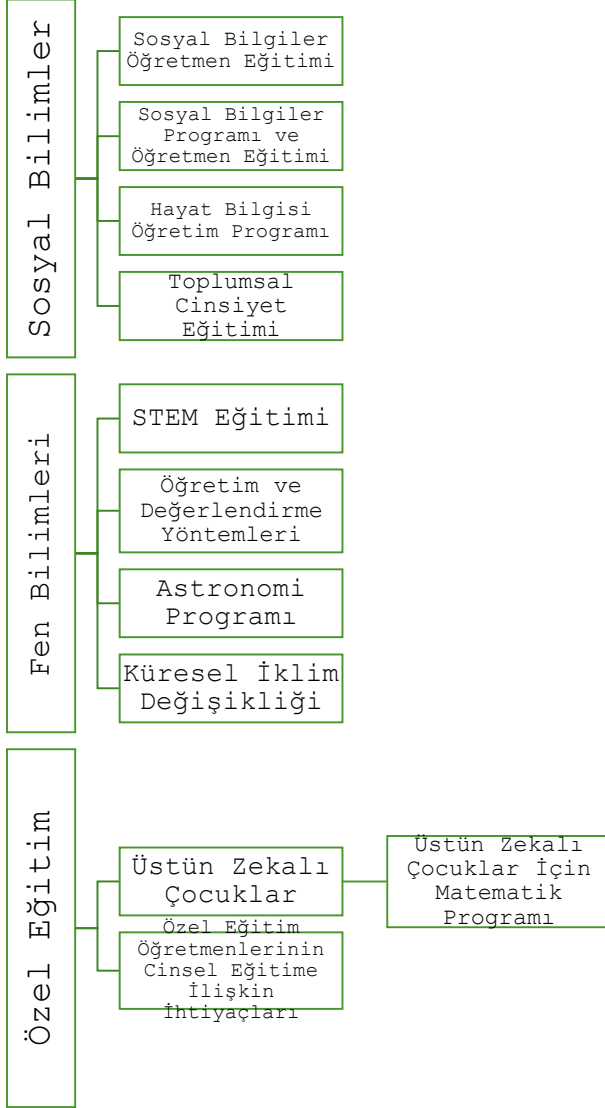
Şekil 6. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Konularına Kategorileri



Şekil 7. Dil Eğitimi Kategorisi Alt Başlıkları



Şekil 8. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Özel Eğitim Kategorileri Alt Başlıkları



Öneriler

- Araştırmada eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en çok öğretmen ve öğrenenlerin katılımcı olarak yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. İhtiyaç analizi çalışmalarında daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilmesi için ihtiyaç analizi çalışmalarında veli ve yönetici gibi diğer paydaşların katılımlarının artırılması önerilmektedir.
- Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin “Dil Eğitimi” konularında yoğunluk gösterdiği ancak diğer disiplinlerde ihtiyaç analizi araştırmalarına yeterince yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yabancı dil derslerinin yanında fen bilimleri, sosyal bilimler alanlarındaki branşlara ilişkin ihtiyaç analizi araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Eğitimde ihtiyaç analizine ilişkin doktora düzeyinde ve ülkenin farklı bölgelerinde kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Eğitimde ihtiyaç analizi araştırmalarının uygulamadaki karşılıkları eğitim paydaşlarıncı yapılan değerlendirilmelerle takip edilebilir.

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.
- Sulistiyani, 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>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Walker, K. (2007, Nisan). Needs Assessment. Research Brief. Education Partnership, <https://eric.ed.gov/?id=ED539015> adresinden erişilmiştir.

Müzik Dinlemenin İnsan Yaşamına Çok Yönlü Etkisi

Münevver DENİZHAN¹

Hacer ÖZDEMİR²

Metin DENİZHAN³

MEB

MEB

Özet

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 tutuklu kalmayıp zaman içinde değişerek, yenilenerek etkili ifade gücü olma özelliğini korumuştur. Müziğin insanlar üzerindeki etkisi yüzyıllar önce keşfedilmiş ve müzik, çeşitli yöntemlerle iyileştirici 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). Literatür taramaları sonucu müzik dinlemenin insan hayatındaki çok yönlü etkilerine dair bir takım çalışmalar bu başlık altında toplanmıştır. 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, Konfüçyüs ; “Müzik yapıldığında kişilerarası ilişkiler düzeldir, gözler parlar, kulaklar keskin olur. Kanın vücuttaki hareketi ve dolanımı sakinleşir.” diyerek müziğin tedavi maksatlı kullanılabileceğine 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.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Psikoloji, İnsan, Terapi, Eğitim

Abstract

Music is a phenomenon that has emerged as a way for people to express their feelings and thoughts. Its history can be considered equivalent to human history. Sorrows, joys, loves, valor, historical experiences have been the subject of music. Music, which covers everything in life, has had an impact not only on people, but also on all other living things. It has not remained imprisoned by time, culture and people, but has preserved its ability to be an effective force of expression by changing and renewing over time. The effect of music on people was discovered centuries ago, and music has taken on a healing role in various ways. Music is one of the most effective sources of hearing stimulation. It can awaken and change the moods and emotions of individuals in a very powerful way. Listening to music activates the cognitive and emotional structure, which has physiological and psychological effects (Gupta & Singh, 2020). As a result of literature reviews, a number of studies on the multifaceted effects of listening to music in human life have been collected under this heading. The rhythm in music regulates a person's heartbeat and contributes to a person's spiritual, physical and mental health. For this reason, music not only evokes beautiful emotions in us, but also has a magic effect that gives life to the soul (Khan, 1994). About the healing effect of music, Confucius said;

¹ Sorumlu Yazar. MEB, mune@hotmail.com, ORCID: 0009-0001-4985-5793

² Psikolog, hacerozdemir005@gmail.com.

³ MEB, paytext@windowslive.com

'When music is performed, interpersonal relationships improve, eyes shine, ears become sharp. It calms the movement and circulation of blood in the body. By saying", he emphasized that music can be used for therapeutic purposes (Ak, 2013). Erdal (2005) listed the functions of music in an individual's life as follows; individual function, social function, cultural function, economic function, educational function. Based on this, it can be concluded that music has a function in all areas of life.

Keywords: Music, Psychology, Human, Therapy, Education

Giriş

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, toplumsal 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. 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 anksiyete ve stres üzerine etkisi, otizmli bireyler üzerine etkisi, organları iyileştirici etkisi, lise öğrencilerine etkisi, psikolojik iyi olma durumu, müziğin toplum ilişkilerine etkisi, 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 (alan yazın) 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 bildirileri, kitaplar, tarihi kayıtlar, raporlar ve tezler gibi bilimsel kaynaklar taranarak, bulunarak incelenir. Bu doğrultuda yürütülecek çalışmaya yarar sağlayabilecek bilgilere sahip olunur. Alan yazın 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. Alan yazın 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.

Bulgular

Müziğin İnsanlar Üzerinde Bıraktığı Etkiler

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)

Çocuklarda Müziğin Etkisi

Anne karnındaki bebeğe sürekli olarak dinletilen ezgi veya ninni doğumdan sonra duyan bebeklerin bunu hatırladığı ve kalp atışlarının giderek yavaşlayıp düzenli bir hale geldiği, bebeklerin sakinleşip daha uyumlu ve olumlu olabildikleri bulgulanmıştır (Bales, 1998). Anne karnında dinletilmeye başlanan klasik müziğin bebeğin gelişiminde katkıları olduğu bilinmektedir. Klasik müzik dinletirilerek büyütülen bebeklerin IQ seviyelerinin, dinletilmeyen bebeklere kıyasla 5 puan fazla olduğu bulgulanmıştır (Belgin, 2010). Uszler (1991) çocukların müzikle ilgilendiğinde öğrenme fonksiyonlarında olumlu etkiler yarattığını ve erken bir yaşta müzik eğitimine yönlendirilen çocukların ileriki yaşlarında, karşılaştıkları problemler karşısında daha rahat ve az stresli olduklarını belirtmiştir.

Yaşlılarda Müziğin Etkisi

Klasik müzik dinlemenin yaşlılar üzerinde de olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Dr. Frederick Tims (1999) yaşlı bireylerin müzik ile ilgilendikleri takdirde daha sağlıklı olacaklarını belirtmiştir. Müzik eğitimi alan yaşlıların bu derslerden sonra; panik atak, depresyon ve yalnızlık gibi yakınmalarının büyük oranlarda azaldığını bulgulanmıştır. Yaşlılarda müzik, bağımsızlık hissiyatını artırır bu his bireyin kendisini güvende hissetmesinde önemlidir ve bu da yaşlılardaki depresyon ve çaresizlik gibi duygularla baş etme becerisini arttırmaktadır (Clair, 2008).

Lise Öğrencilerinin Dinledikleri Müzik Türlerinin Şiddet Eğilimi Üzerinde Etkisi

Dinlenen müzik türlerinin, gençlerin şiddet eğilimleri üstünde etkisinin olduğu görülmektedir. Ders arasında, okuldaki boş vakitlerde müzik dinlemek öğrencileri dinlendirecek ve stres seviyelerinin azalmasına yardımcı olacaktır. Farklı müzik türünün dinletilmesi öğrencilerdeki motivasyonu ve verimliliği arttırmada yararlı olabileceği düşünülmektedir (Sezer, 2011). Uluçay (2018) tarafından yapılan bir çalışmada; lise öğrencilerinin dinlediği Tasavvuf, Arabesk, Rack, Metal ve Türk Halk Müziği türlerindeki müzikleri dinleyenlerin şiddet eğilim seviyelerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Jazz, Yabancı (Klasik-Çoksesli), Türk Halk Müziği dinleyen öğrencilerinin ise şiddet eğilim seviyelerinin düşük olduğu bulgulanmıştır. Arabesk müzik dinleyen öğrencilerin içinde umutsuzluk duygusunun yoğun olduğu bulgulanmıştır. Müziklerde yer alan ölüm, şiddet ve umutsuzluk temaları öğrencilerde şiddet eğilimini arttırmaktadır.

Müziğin Okul Öncesi Öğrenci Davranışlarına Etkisi

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).

Asırlar boyunca eğitimler müziği, zihinde kalıcı bir biçimde ritimle ve şarkıyla birleştiren öğrenme aracı olarak uygulamışlardır. Müzik 1930'lu yıllarda öğrencilere yardımcı olmak için okul ortamına uyarlanmaya çalışılmış ve olanakları ve potansiyeli hızlı bir şekilde fark edilmiştir. Müzik, insan bedenine olumlu yönde etkileyen ve zihni devreye sokacak bir biçimde etki etmektedir. Müzik, insan

zihnini ablukaya alan ortamda olup biten her şeyi zihnin süzgecinden geçirme yeteneğine sahiptir (Sigman, 2005). Müzik, sosyalleşmeye, eğitime, ruhsal açığa, konuşma ve iletişim sorunu olan bireylere, içine kapanık bireylerin kendilerini ifade edebilmelerine, şarkı söyleme becerisine ve davranış problemlerinin düzeltilmesine yönelik birçok fonksiyona etki etmektedir (Polat, 2018). Müziğin bireye nasıl etki ettiğini anlamının en kolay yolu bireyin bilişsel süreçlerini incelemektir. Beyin müzik gibi dış çevreden gelen faktörler tarafından uyarıldığında yeni sinir bağlantıları kurmaktadır. İnsan zihninde ne kadar fazla sinir bağlantıları varsa, beyindeki hücrelerde bir o kadar iyi bir biçimde iletişim kurabilmekte ve öğrenmeyi de teşvik edebilmektedir (Jensen, 1998; akt. Sigman, 2005).

Çocuk Zekâsına Ve Bilişsel Başarıya Etkisi

Müzik eğitimi alan bireylerin bilişsel öğrenme yaşantılarında olumlu etkiler görülmektedir (Şendurur & Akgül Barış, 2002). Sezer (2011) bir çalışmasının değerlendirme kısmında; öfke dışta puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubu arabesk müzik dinleyen bireylerden oluştuğu, bu bireylerin öfke kontrolünde başarılı olamadıkları ve bu durumu dışa vurduklarını, öfke kontrol puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun klasik müzik ve ney müziği dinleyen kişilerden olduğunu belirtmiştir. Psikolojik belirti puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun klasik ve özgün müzik dinleyen kişiler olduğunu da eklemiştir.

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). Han ve arkadaşlarının (2012) yürütmüş olduğu bir çalışmada, müzik terapisi sonrasında kaygı ve depresyon seviyelerinde azalmalar görülmüştür.

Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi

Öğrencilerle yapılan bu çalışmada, onların dinledikleri müzik türlerinin (klasik, slow, pop) yaşam kalitelerini olumlu yönde arttırdıkları tespit edilmiştir. Müzik dinlemekten hoşlanan öğrencilerin yaşam kalitelerinin psikolojik alan derecelerinin fark edilir düzeyde yüksek olduğu fark edilmiştir. Buna göre rahatlatma özelliği olan müzik türlerinin öğrencilerde motivasyon ve verimlilik durumunu arttıracığı sonucu çıkarılabilir. Bu çalışmaya göre müzik, bireylerin yaşam kalitesini arttırmada yararlı neticeler meydana getirecektir (Kulakaç, Çolak, & Aktuğ, 2016).

Müzikle Tedavi

İnsanların hem fiziksel hem psikososyal gereksinimlerini karşılayabilmelerinde müziği ve müzik aktivitelerini kullanan uzmanlık dalına müzik terapisi denir (Karamızrak N. , 2013). Müziğin iyileştirici etkisi hakkında, Konfüçyüs; “Müzik yapıldığında kişilerarası ilişkiler düzelir, gözler parlar, kulaklar keskin olur. Kanın vücuttaki hareketi ve dolanımı sakinleşir.” diyerek müziğin tedavi amaçlı kullanılabilmesine vurgu yapmıştır (Ak, 2013). Ludwig Van Beethoven, müziği Allah’a en ziyade yaklaştıran bir unsur olduğundan ve bütün felsefelerin üstünde olduğundan bahsederek musikinin önemini ve amacını ortaya koymaktadır. Goethe, müziğin ruha hitap ettiğini ve ruhun da kendisini en iyi şekilde ancak müzikle ifade edebileceğini belirtmiştir. Kındı, müziği tedavi hedefi ile bilimsel olarak başlatan ilk kişidir (Turabi, 2021). Türk filozoflarından Farabi ile İbni Sina ise müzik nazariyatını araştırırken sesin gücünü ve insanlar üzerindeki tesirini incelemiştir.

Müzik dinlemek; kan basıncı, beyin faaliyetleri, nabız, kas gerilimi, başgışıklık, solunum, galvanik deri tepkisi, hormon salgılama, nörolojik işlevler gibi beden yapılarını ve işleyişini direkt olarak etkileyebilir. Bedenin yapısı ve işlevleri ile birlikte psikolojik durumlar ve süreçlerle ilgili değişimlerde ortaya çıkabilmektedir (Bruscia, 2016). Bedenimizi her birinin eşsiz sanatsal beceri ve ayarlanma şekli olan çok hassas bir orkestraya benzetmek yerinde olur (Cambell, 2002). Literatür

taramalarında elde edilen bilgiler doğrultusunda müzikle terapinin çoğu durum ve hastalık üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

20 yy. dan itibaren müzikle terapi konusundaki çalışmalar gün geçtikçe artış göstermiş ve bunun sonucunda müzikle terapi uygulamasında yeni metotlar gelişmiş, farklı yöntemler ve tekniklerle birçok hastalığın tedavisinde kullanılmaya başlanmıştır. Müzikle terapiden psikolojik hastalılarda, otizm tanısı almış bireylerde, kardiyoloji bölümünde, cerrahi müdahalelerin başlarında ve sonlarında anlamlı düzeylerde başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bağımlılıklar ve özellikle madde bağımlıların tedavisinde müzikle tedavi çalışmaları da mevcuttur (Yıldırım, 2021).

Otizm Ve Müzik Terapi

Gelişim düzeyleri dikkate alındığında normal olarak nitelendirilen çocuklar gibi müzikal becerilere sahip özel gereksinimli çocuklarda müzik bir araç olarak kullanılmıştır ve bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine yarar sağladığı bulgulanmıştır (Pektaş, 2016). Otizm tanısı almış çocukların çoğu sosyal-müzikal etkileşim kurabilmekte ve diğer işitsel uyarılara kıyasla müzikal işitsel bir uyarıya daha uygun tepkiler verdikleri gözlemlenmiştir (Çoban, 2020). Otizm tanısı almış kişilerde müzik ile terapinin pozitif etkileri görülmektedir. Müzikle ilgilenmenin otizm tanısı almış çocuklardaki sinir sistemlerini düzenleyebilmelerinde ve dış duyuşsal etkileri bütünleştirebilmelerine destek olabileceği ileri sürülmektedir. Bunlarla beraber, otizm tanısı almış bireyler ses tonlarını ayırt edemediklerinden ötürü genelde duygularla bağlantılı konuşma içeriklerinin işitsel bileşenlerine ulaşamamaktadırlar. Vurgu, müzik ve ses tonu değişimlerine odaklanarak vererek iletişim becerilerini geliştirebilme potansiyelleri vardır (Wolf & Wolf, 2011).

Müziğin Yoğun Bakım Hastaları Üzerine Etkisi

Yoğun bakım servislerinin başarısı hastaları yalnızca hayatta tutmak değil aynı zamanda fiziksel ve psikolojik olarak karşılaşılabilecekleri anksiyete ve ağrıları en az seviyede tutmakla ölçülür. Bu sebeple yoğun bakım ünitelerindeki çalışanların amacı hastanın psikolojik, fizyolojik, emosyonel ve sosyal denge durumunu olabilecek en iyiseviyeye getirmektir (Uyar & Akın Korhan, 2011). Pediatrik kardiyoloji yoğun bakım ünitesinde yatmakta olan hastalara yarım saat dinlettirilen klasik müzik, hastalardaki ağrı ve anksiyete durumunda azalma sağlamıştır (Hatem, Lira, & Mattos, 2006). Başka bir çalışmada; mekanik ventilasyon desteğinde olan hastalara kulaklıkları kasetçalar ile gevşemeyi sağlayıcı etkisi olan müzik yarım saatlik süre ile dinlettirilmiş, müzik terapinin hastalarda gevşeme sağladığı, ağrı ve anksiyetelerinde de azalma tespit edilmiştir (Chlan, 1998).

Cerrahi hastalarında Müzik Terapinin Etkisi

Cerrahi sonrası semptom yönetiminde yan etkisi olmayan, güvenilir uygulamalardan olan müzik terapi kullanılabilir. Müzik, beynin sağ hemisferini etkileyerek limbik sistem üzerinden psikofizyolojik yanıtlara neden olmakta, enkefalin ve endorfin salınımını uyararak bireyin rahatlamasına destek olmaktadır. Müzik klinik semptomları doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde nanfarmakolojik yöntemlerden biri olan müzik terapinin ağrı, yaşam bulguları, anksiyete üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Müzik terapi tek başına kullanılabilir gibi farmakolojik yöntemlerle entegre şekilde de uygulanabilir (Karaman Özlü, Yetiş Demir, Özlü, Kılınç, & Yayla, 2022).

Alzheimer Ve Müzik

Alzheimer çok eski bir tedavi yöntemi olan müzik terapi, farklı kültürlerde hastaların tedavisi için kullanılmıştır. Müzik ile terapi, Alzheimer hastalarının tedavisi için kullanılan ilaç dışı bir tedavi yöntemidir (Vink ve ark. 2004). Alzheimer hastalarında müzik, bireylerin nörolojik ve sinir sistemlerine pozitif etki bırakarak, hastaların düşünceleri ve duygularında anlamlı tepkilerin açığa çıkmasını sağlamıştır (Lök & Bademli, 2016). Müzik terapi ile Alzheimer hastalarında bilişsel işlev

arttırılarak, uyku, iletişim ve bireylerin davranışlarında olumlu etkiler görülmüştür (Ferrer 2015). İleri ve orta düzeylerdeki Alzheimer hastalarına, Klasik Türk Müziği ve Klasik Batı Müziklerinin sözsüz bir biçimde dinletilmesinin bu bireylerde stresi azaltıcı etkisi görülmektedir (Lök & Bademli, 2016).

Müzik terapinin Alzheimer tanısı konulmuş bireylerde ruhsal ve fizyolojik olarak olumlu etkileri görülmektedir. Müziğin; öfke, stres, depresyon, anksiyete, üzerinde etkisi. Ferrer'in (2015) yürütmüş olduğu bir çalışmada, terapötik bir amaç için kullanılmış müziğin, pozitif duyguları ve endorfin salgısını arttırarak, bireylerdeki korkuyu ve kaygıyı azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yürütülen çalışmalarda, müziğin ve sesin anksiyete ve ağrı duygusu üzerinde pozitif değişikliklere sebep olduğu görülmüştür (Karamızrak, 2014; Ferrer, 2015). Han ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülmüş bir çalışmada, müzik terapiden sonra hastalarda anksiyete ve depresyon seviyelerinde azalmalar görülmüştür. Guetin ve arkadaşlarının (2009) yürütmüş oldukları bir çalışmada, müzik terapi ile bireylerdeki depresyon ve anksiyete düzeylerinde azalmalar görülmüştür. Suzuki ve arkadaşlarının (2004) yürütmüş olduğu çalışmada, müziğin sinirlilik, öfke düzeyleri üzerinde azalmalar görülmüştür.

Müziğin Çeşitli Canlılar Üzerindeki Etkileri

Müziğin insanlar üzerindeki etkisi geçmişten beri bilinen ve hala araştırılan bir konu haline gelmiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalar doğrultusunda müziğin yalnızca insan değil diğer canlı türleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Uetake ve arkadaşları (1996) tarafından yürütülmüş bir çalışmada, otomatik sağım için ineklerin gönüllü yaklaşımları gözlemlenmiştir ve müzik olmayan günlere kıyasla, ortamda müzik olduğu günlerde ineklerin sağım sistemine daha fazla gittiği gözlemlenmiştir. Düşük bir seviyedeki müzik yayınının kalkan balıklarının büyüme seviyelerini olumlu derecede etkilediği bulgulanmıştır (Çatlı, 2010). Papoutsoglou ve arkadaşlarının (2007) sazan balıkları üzerinde yaptığı çalışmada, müziğin, aydınlık bir alanda stres seviyesini düşürdüğü, üretime ve büyümeye etkisi olduğunu, balıkların müzik ile daha sağlıklı bir şekilde gelişebileceklerini öne sürmüştür. Jonge ve arkadaşlarının (2008) domuzlar üzerinde yaptığı çalışmada, süttten kesilen domuz yavrularına müzik dinletmenin yavrulardaki yaralanmaları azalttığı bulgulanmıştır.

Ses ve Organları İyileştirici Etkisi

Dr. Andrew Weil'in kitaplarında ses terapisinin kalp hastalıkları, kireçleme, stres, amfizem ve daha birçok hastalığa şaşırtıcı biçimde etkili olduğu belirtilmiştir. (Goldman, 2010) Genetik kodu ile müzik arasında benzerlik olduğunu bulan bilim insanları sesin DNA yoluyla bir iyileşme etkisi olabileceği üzerinde durdular. Ses şimdi daha çok ağrıların dindirilmesi, stresin giderilmesi, tıbbın değişik alanlarında, bütünsel şifacılıkta ve geleneksel tedavi yöntemlerinde kullanılmaktadır. Sessizlik insanların hastalıklarını daha çok akıllarında tutmaya sebep olur. 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).

KOAH hastalarında yapılan bir çalışmada müzik terapinin hastalarda kan basıncını, nabız hızını, solunum değerlerini ve anksiyete düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Horuz, 2014).

Müziğin Duygu Durum, İçedönük-Dışadönük Kişilik Özelliği Üzerindeki Etkisi

Müziğin bireylerdeki duygusal durumlar üzerindeki pozitif veya negatif etkisinin olduğunu yapılan birçok çalışmada görülmektedir. Knobloch ve Zillmann'ın (2002) yürütmüş olduğu bir çalışmada, olumsuz duygu durumu içerisinde olan kişilerin eğlenceli, daha enerjik müzikleri, daha iyi duygu durumu içerisinde olan kişilere kıyasla, çok daha uzun vakitlerde dinledikleri sonucuna ulaşmıştır. Stres düzeyi yüksek olan bireylerin müziği bir duygusal düzenleme aracı olarak kullanmaya yatkın

oldukları ve geleneksel, iyimser müzik türlerine daha fazla yöneldikleri bulgulanmıştır(Getz, Marks ve Roy, 2014). Yapılan başka araştırmalarda empati becerisi yüksek ve deneyime açık bireylerin hüzünlü müzik tarzına yoğun tepkiler verdikleri görülmüştür (Garrido ve Schubert, 2011; Vuoskoski ve ark., 2012). Pervin ve John (2001) tarafından yürütülmüş bir çalışmada aynı müziği dinleyen dışadönük ve içedönük kişilik özelliği olan bireylerin gösterdikleri fizyolojik tepkinin birbirinden farklı olduğunu ve içedönük kişilik yapısına sahip bireylerin eseri dinlerken kalp atış hızlarının dışadönük bireylere kıyasla daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Cassidy ve MacDonald'ın (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise içedönük kişilik özelliğine sahip bireylerin dışadönük bireylere kıyasla müzik ve güdültülü ortamlardan olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Müziğin Sporcular Üzerine Etkisi

Sporcular üzerine yapılan bazı çalışmalarda, müziğin sporcular açısından antrenman esnasında dinlemenin kişide özgüven, değerli olma, dikkat ve daha fazla antrenman yapma hususunda olumlu etkileri olmuştur. Müziğin sportif etkinlikleri ve sporunun motivasyonunu arttırdığı gözlemlenmiştir. Elde edilen başarıların küçük detaylarda gizli olması konusunda ve müziğin sporcularda olumlu etkiler yarattığı birçok araştırmacının ortak fikridir (Çelik & Karabilgin, 2022).

Müzik ile yapılan egzersizlerin (dışsal faktör olarak) müziksiz egzersizlere göre tüm mekanizmada yapıcı etkiler meydana getirdiği bulunmuştur (Erdal, 2005). Karagorghis ve Terry (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, dinlenen müziğin spor türüne uygun olması durumunda bireyin performansını %15'e kadar arttırabileceğini belirtmektedirler. Akshabi ve Rahimi (2021) spor sırasında müzik dinlemeyi dopinge benzeterek müzik dinlemenin önemini vurgulamıştır.

Herkes İçin Spor Federasyonu'nun ' Spor ve Müzik ilişkisi' adlı yazısında müziğin performansın süresini arttırarak güzel geri dönüşler sağladığından bahsetmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda müziğin ağırlıklı olarak psikolojiye iyi gelmesi ve motivasyonu arttırdığı için fiziksel performansa da iyi geldiği söylenebilir.

Müziğin Psikolojik İyi Olma Durumuna Etkisi

Kişinin günlük yaşantısında müzik dinlemeye ayırmış olduğu vaktin bireyin psikolojisi üzerinde olumlu yönde etki etmektedir. Fakat bu sonuç istatistiksel veriler açısından anlamlı olsa bile, bireyin psikolojisi üzerine en önemli etkiye sahip olan şey bireyin dinlediği müzik türüdür. Arabesk ve rap tarzında müzik dinleyen bireylerin, diğer müzik tarzlarını dinleyen bireylere göre etrafındaki insanlarla samimi ve sıcak ilişkiler kurmakta zorlandıkları, kendi yaşam gayelerini belirleme noktasında zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Türk sanat, halk ve özgün müzik tarzda müzik dinleyen bireylerin diğer tarzlarda müzik dinleyenlere göre yeniliklere daha açık, daha özerk, sahip oldukları kapasitelerinin farkında olan ve kendilerini algılama konusunda daha olumlu bireyler oldukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, müzik dinlemenin bireylerin psikolojisi üzerinde etkisi olduğu ve bu psikolojik etkisi de bireylerin dinledikleri müzik türü ile de ilişkisinin olduğu söylenebilir (Sezer, 2013). Ögel ve arkadaşları (2007) yapmış oldukları bir çalışmada, madde kullanan ergenlik çağındaki bireylerin daha çok hip hop, rap ve techno-dans tarzlarında müzikleri tercih ettiklerini aktarmışlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında rock müzik dinleyen bireylerin alkol ve birden fazla maddeyi eş zamanlı olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç bireylerin dinlemiş oldukları müzik tarzlarının bireylerin madde kullanımları üzerinde etkisi olabilmektedir (Sezer, 2013).

Bir takım müzik faaliyetleri insan-insan ve insan-nesne ilişkileriyle ilgili anlamlar üretilmesi ve toplumların belli fikirler çerçevesinde etkilemektedir. Müzikte simgesellik, (simge gücü) toplumun bakış açısını, düşüncelerini, ulusal ideolojilerini hem davranışsal hem de hissel bilinç düzeylerinde etkilemeyi amaçlar (Bulut, 2024).

Sonuç ve Öneriler

Bu derleme çalışmasında müziğin bireyin hayatında çok yönlü etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Müziğin dinlemenin etkileri bilimsel çalışmalarla ispatlanmış olan müzik terapiye, gereken önem verilmelidir. Müzik terapi ülkemizde yaygınlaşabilir. İnsana iyi gelen türdeki müziklerin hayatımızın birçok alanında dinlenilmesi teşvik edilebilir. Şiddete, saldırganlığa, anksiyete ve depresyona, toplumsal hezeyana sürükleyen müzik türleri kısıtlanabilir. Diğer dillerdeki çalışmalar daha fazla incelenebilir ve çalışma büyütülebilir.

Kaynakça

- Ak, A. (2013). *Avrupa ve Türk İslam Medeniyetinde Müzikle Terapi Tarihi Gelişim ve Uygulamaları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Akhshabi, M., & Rahimi, M. (2021). The Impact of Music on Sports Activities: A Shopping Review. *Journal of New Studies in Sport Management*, 2(4), 274-285.
- Bales, D. (1998). *Building Baby's Brain: The Role of Music*. Athens, GA, US: University of Georgia, College of Family and Consumer Sciences.
- Bektaş, M., & Demir, O. (2022). Mücadele Sporlarıyla İlgilenen Bireylerde Müziğin Psikolojik Sağlamlık, Performans ve Motivasyon Üzerine Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(4):417-428.
- Belgin, E. (2010, Ocak 1). Anne Karınında Müzik Dinletilen Bebekler Daha Zeki Oluyor. Müzik, Çocuk ve Beyin konulu konferansta sunulmuş sözlü bildiri. Anadolu Üniversitesi.
- Bruscia, K. E. (2016). *Müzik Terapiyi Tanımlamak*. Ankara: Nobel Yaşam Yayıncılık.
- Bulut, Sümeyye Aydın (2024). Müzik Bağlamında Şiddet Sorunu ve Toplumsal Alana Yansımaları. *Eskiye*.s.115-132
- Cambell, D. (2002). *Mozart Etkisi*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Chlan, L. (1998). Effectiveness of a music therapy intervention on relaxation and anxiety for patients receiving ventilatory assistance support. *Heart Lung*, 27(3):169-76.
- Çelik, Ç., & Karabilgin, B. N. (2022). Müziğin Sporcular Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 38-44.
- Çatlı, T. 2010. Kalkan Balığı (Psetta maotica, Pallas. 1814) Yetiştiriciliğinde Müziğin Büyüme ve Et Kalitesi Üzerine Etkisi. Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 88s.
- Çoban, A. (2020). Müzik terapi: ruh sağlığı için müzikle tedavi. *Timaş Yayınları*.
- Demirci, A. (2014). *Coğrafya Araştırma Yöntemleri*. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.
- Erdal, G. (2005). Sporda Performansın Arttırılmasında Müziğin Etkisi. 4. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*. Bursa.
- Ferrer AJ (2015) Music therapy: bettering lives one note at a time. In *Creativity and Innovation Among Science and Art* (Ed C Chrayton):53-69. London, Springer.
- Garrido, S. ve Schubert, E. (2015). Moody melodies: Do they cheer us up? A study of the effect of sad music on mood. *Psychology of Music*, 43(2) 244– 26.
- Guetin S, Portet F, Picot MC, Pommié C, Messaoudi M, Djabelkir L et al. (2009) Effect of music therapy on anxiety and depression in patients with Alzheimer's type dementia: randomised, controlled study. *Dementv Geriatr Cogn Disord*, 28:36-46.
- Goldman, J. (2010). *Seslerin Gizli Gücü*. İstanbul: Sınır Ötesi Yayınları.
- 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>.

- Han, H., Son, S., Ha, J., Lee, J., Kim, S., & Lee, S. (2012). Music therapy: a useful therapeutic tool for health, physical and mental growth. *International Journal of Music Therapy*, 2 (1-2), 13-18.
- Han HJ, Son SJ, Ha J, Lee JH, Kim S, Lee SY (2014) The effect of group musical therapy on depression and activities on daily living in patients with cognitive decline. *Dementia and Neurocognitive Disorders*,13:107-111.
- Hatem, T., Lira, P., & Mattos, S. (2006). The therapeutic effects of music in children following cardiac surgery. *J Pediatr (Rio J)*. 82(3):186-92.
- Horuz,D.(2014) Göğüs Hastalıkları Servisinde yatan KOAH Hastalarında Müzik Terapinin Anksiyete Ve Bazı Klinik Bulgular Üzerine Etkisi. Bülent ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi.s.62
- Jonge, F. H., Boleji, 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.
- Karagorghis, C., & Terry, P. (2011). *Inside Sport Psychology. IL: Human Kinetics* .
- Karaman Özlü, Z., Yetiş Demir, Z., Özlü, İ., Kılınç, T., & Yayla, A. (2022). Cerrahi Hastalarında Müzik Terapinin Semptom Tedavisine Etkisi. *Karya Journal of Health Science* , Cilt:3 sayı:3,354-358.
- Karamızrak, N. (2013). Ses ve Müziğin Organları İyileştirici Etkisi. *Koşuyolu Kalp Dergisi* , 17(1),54-57.
- Karamızrak, N. (2014). Ses ve Müziğin Organları İyileştirici Etkisi. *Koşuyolu Heart Journal* , 17(1):54-57.
- Khan, S. İ. (1994). *Müzik,İnsan Evren Arasındaki Köprü*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Knobloch, S. ve Zillmann, D. (2002). Mood management via the digital jukebox. *Journal of Communication*, 52(2), 351–366. Getz, L. M., Marks, S. ve Roy, M. (2014). The influence of stress, optimism, and music training on music uses and preferences. *Psychology of Music*, 42(1) 71–85. Doi: 0.1177/0305735612456727
- Kulakaç, N., Çolak, A., & Aktuğ, C. (2016). Yaşam Kalitesi Üzreine Müziğin Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* , 5(4):67-70.
- Lök N. Bademli K. (2016) Alzheimer Hastalarında Müzik Terapinin Etkinliği: Sistematik Derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 8(3):266-274.
- Oyan, S., & Sağlantımur, B. (2016). Müziğin İnsanlar ve Çeşitli Canlılar Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi* , 2/1, 77-82.
- Ögel, K., Armağan, E., Eke, C., & Taner, S. (2007). Madde Deneyen Ve Denemeyen Ergenlerde Sosyal Aktivitelere Katılım: İstanbul Örnekleme. *Journal of Dependence* , 8(1),18-23.
- Pervin, L. A. ve John, O. P. (2001). *Handbook of personality: Theory and research* (3. Bs.) New York: Guilford. Cassidy, G. ve MacDonald, R. (2007). The effect of background music and background noise on the task performance of introverts and extraverts. *Psychology of Music*, 35, 517–537.
- Papoutsoglou, S. E., Karakatsouli, N., Louizos, E., Chadio, S., Kalogiannis, D., Dalla, C., Polissidis, A., Papadopoulou-Daifoti, Z. 2007. Effect of Mozart's music (Romanze-Andante of "Eine Kleine Nacht Musik", sol major, K525) stimulus on common carp (Cyprinus carpio L.) physiology under different light conditions, *Aquacultural Engineering*, 36(1): 61-72.
- Pektaş, S. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocuklarda Müzik Eğitiminin Önemi. *Sed-Sanat Eğitim Dergisi* , 4(1), 95-110.
- Polat, A. (2018). *Ruhsal, Sosyal ve Manevi Sağlığı Destekleyen Tedaviler: Işık Terapisi, Renk Terapisi, Ses Terapisi, Müzik Terapisi*. İstanbul: Mavi Ay .
- Sezer, F. (2011). Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerine Müziğin Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* , cilt:8 sayı :1.

- Sezer, F. (2013). Psikolojik İyi Olma Durumu Üzerine Etkili Faktörler. *Education Sciences* , 8(4), 489-504.
- Sezer, F. (2011). Öfke ve psikolojik belirtiler üzerine müziğin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1472-1488.
- Sigman, K. (2005). *Using background music in the classroom to effectively enhance concentration within the learning environment (Master's Thesis)*. Erişim Adresi: OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center-http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=marietta1112128560.
- Suzuki M, Kanamori M, Watanabe M, Nagasawa S, Kojima E, Ooshiro H et al. (2004) Behavioral and endocrinological evaluation of music therapy for elderly patients with dementia. *Nurs Health Sci*, 6:11-18.
- Şendurur, Y., & Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22(1),165-174.
- Tims, F. (1999, June 2). Human growth hormone is implicated in aches and pains. Reported in *AMC Music News*. Clair, A. A. ve Memmott, J. (2008). *Therapeutic uses of Music with Older Adults*. (2. Edition). N. Y., US: American Music Therapy Association.
- Turabi, A. H. (2021). *İlk Dönem İslam Dünyasında Müsiki Çalışmaları. Türk Din Musikisi El Kitabı*. İstanbul: Grafiker Yayınları. 6. Baskı.
- Uetake, K., Hurnik, J. F., Johnson, L. 1997. Effect of music on voluntary approach of dairy cows to an automatic milking system. *Applied Animal Behaviour Science*, (53): 175-182.
- Uluçay, T. (2018). Lise Öğrencilerinin Dinledikleri Müzik Türlerinin Şiddet Eğilimlerine Etkisi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*(41), 135-153. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.450424>
- Uyar, M., & Akın Korhan, E. (2011). Yoğun Bakım Hastalarında Müzik Terapinin Ağrı ve Anksiyete Üzerine Etkisi. *Ağrı* , 23(4):139-146.
- Utzler, M., Gordon, S. ve Smith, S. M. (1991). 2000:41-47 *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. (2. Edition)(ss. 41-47). NY, US: Schirmer
- Vink AC, Birks JS, Bruinsma MS, Scholten RJM (2004) Music therapy for people with dementia. *Cochrane Database Syst Rev*, 3:CD003477.
- Vuoskoski, J. ve Eerola, T. (2011). The role of mood and personality in the perception of emotions represented by music. *Cortex*, 47, 1099-1106 Doi:10.1016/j.cortex.2011.04.011
- Wolf, L., & Wolf, T. (2011). *Music and Health Care*. Carnegie Hall & Wolf Brown.
- Yıldırım, M. (2021). Müzikle Tedavi: Tarihi,Gelişimi,Bağımlılıklarda Uygulanışı ve Türkiye'deki Müzik Terapi Uygulamaları. *Turkish Academic Reseacary Review* , Cilt:6sayı:2,477-497.

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri

Erhan DOLAPCI ¹

MEB

Gökhan SAVAŞ ²

Bartın Üniversitesi

Aghajan Musalı ³

Yozgat Bozok Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu araştırmaya 2023-2024 eğitim yılında Kastamonu il merkezinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinden toplam 18 öğrenci katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde yapay zekâ kullanımının avantajları, dezavantajları ve geleceği hakkında öğrenci görüşleri ortaya konulmuştur. Eğitimde yapay zekâ kullanımının eğitim öğretimin etkili yürütülmesi açısından öğrenci başarısına katkı, okul yönetim sistemlerine kolaylık, eğitimde fırsat eşitliği gibi çeşitli avantajlar sağladığı anlaşılmıştır. Dezavantaj olarak ise yapay zekâ uygulamalarının okul kültürünü olumsuz etkilediği, teknoloji bağımlılığına yol açtığı ve öğrencileri sosyal hayattan uzaklaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitimde yapay zekâ kullanımının geleceği konusunda ise öğrenci görüşleri zamanla yapay zekâ uygulamalarının eğitim öğretim uygulamalarında yaygınlaşacağını göstermektedir. Bu durum göz önüne alınarak geliştirilecek politikalarla öğrencilerin sosyal hayattan kopmaması için onların sosyal yönünü geliştirecek ders ve etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca mevcut araştırma sonuçlarının uygulayıcılara ve araştırmacılara tasarlanacak olan eğitim yazılımları konusunda farklı bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Yapay zekâ, öğrenci görüşleri, ortaöğretim

Opinions of High School Students on the Use of Artificial Intelligence in Education

Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of high school students regarding the use of artificial intelligence in education. This qualitative study involved a total of 18 secondary school students studying in the central district of Kastamonu during the 2023-2024 academic year. A maximum variation sampling method, a type of purposeful sampling, was used for participant selection. To collect data, a semi-structured interview form developed by the researchers, based on relevant literature and expert opinions, was employed, and face-to-face interviews were conducted with participants. Content analysis was used to analyze the research data. The study revealed students' opinions on the advantages, disadvantages, and future of artificial intelligence in education. It was found that the use of artificial intelligence in education provides various advantages such as contributing to student success, facilitating school management systems, and ensuring equality of opportunity in education. However, disadvantages included the negative impact of AI applications on school culture, potential technology addiction, and the distancing of students from social interactions. Regarding the future of AI in education, students' opinions indicated that AI applications are likely

¹ Sorumlu Yazar. Milli Eğitim Bakanlığı, erhan0037@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2257-768X

² Bartın Üniversitesi, gokhansavas@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0690-8733.

³ Yozgat Bozok Üniversitesi, musali.agacan@gmail.com, ORCID: 0009-0008-1792-576X

to become more widespread in educational practices over time. Considering this situation, policies can be developed to ensure that students do not lose their social connections, by incorporating lessons and activities that enhance their social skills. Additionally, the findings of this research are expected to offer a different perspective to practitioners and researchers in the design of educational software.

Keywords: Artificial intelligence, student opinions, secondary education

Giriş

Hızla gelişen teknoloji çağında, yapay zekâ insan hayatını yeniden şekillendiren dönüştürücü bir güç olarak öne çıkmaktadır. Yapay zekâ, tüm sektörlerde büyüme ve yenileşmenin temel itici gücü haline gelirken, eğitim alanında da kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır (Yuan, 2021). Yapay zeka, öğretme ve öğrenme yöntemlerini devrim niteliğinde değiştirme potansiyeline sahip olup, öğrencilerin ve eğitimcilerin çeşitli ihtiyaçlarına hitap eden kişiselleştirilmiş, verimli ve yenilikçi çözümler sunmaktadır (Luckin vd., 2016). Geleneksel eğitim yöntemleri büyük bir dönüşüm geçirirken, yapay zeka destekli teknolojiler, öğretimin geliştirilmesinde yeni fırsatlar ortaya koymaktadır (Aşık vd., 2023). Yapay zekânın eğitim alanındaki tarihine bakıldığında, teorilerle teknolojileri bir araya getirerek eğitimde büyük bir değişime neden olduğu ve bu değişimin öğretim sürecinin her aşamasında devam edeceği görülmektedir (Arslan, 2020).

Eğitimde yapay zekânın 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 kullanılabilceğini ileri sürmüştü ve 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 zekânın ilk uygulama örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (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 makinelerini" 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 yapay zekâ uygulamaları da gittikçe yaygınlaşmakta; uzman sistemler, akıllı öğretici sistemler, diyalog tabanlı öğretici sistemler gibi yapay zekâ destekli uygulamaların eğitimde kullanılması yaygınlaşmaktadır (Arslan, 2020).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, yapay zeka kullanımının eğitimde öğrencilerin öğrenme hızını artırdığı, bireysel ihtiyaçlara uygun öğrenme fırsatları sunduğu ve yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığı gibi pek çok olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Aşık vd., 2023; Yıkar, 2023; Yılmazsoy, 2020). Ayrıca, yapay zeka tabanlı öğretim araçlarının, öğrenci başarısını artırmada büyük bir potansiyele sahip olduğunu gösteren çalışmalar da dikkat çekmektedir (Johnson vd., 2017; Özer vd., 2024). Bununla birlikte, bazı araştırmalar yapay zekânın eğitimde kullanımına dair teknolojiye erişim eşitsizlikleri, yüksek maliyetler ve duygusal faktörler gibi çeşitli dezavantajlara vurgu yapmaktadır (Özer vd., 2024; Smith & Anderson, 2019). Bu çerçevede, yapay zekânın eğitimdeki potansiyel faydalarını en üst düzeye çıkarabilmek ve olası dezavantajları minimize edebilmek için, bu alanda yapılacak araştırmalar önemli görülebilir. Yapay zekânın eğitimdeki avantaj ve dezavantajlarının ortaya konulması, politika yapıcılar ve uygulayıcılara eğitimin kalitesini artırma noktasında değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Genel olarak eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Demir Dülger & Gümüşeli, 2023; Köse vd., 2023). Bu araştırmalar, genel olarak öğretmenlerin yapay

zekânın eğitimde kullanılmasına olumlu yaklaşıtlarını ve yapay zekâyı eğitimde bir fırsat olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin, veri gizliliğinin sağlanamaması ve aşırı teknoloji kullanımının öğrencilerde tembellik yaratabileceği gibi endişeler nedeniyle, yapay zekânın dezavantajlarına da dikkat çektikleri görülmüştür. Ancak, mevcut araştırmada olduğu gibi, öğrenci görüşlerine dayalı olarak eğitimde yapay zekânın kullanımının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğrencilerin görüşlerinin alınmasının, alanyazındaki bulguları desteklemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bu yönüyle alanyazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının yapay zekâ uygulamalarının eğitimde daha faydalı kullanılması için politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, araştırmada eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitimde yapay zekâ kullanılabilir alanlar nelerdir?
2. Eğitimde yapay zekâ kullanımının avantajları nelerdir?
3. Eğitimde yapay zekâ kullanımının dezavantajları nelerdir?
4. Eğitimde yapay zekâ kullanımının geleceği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırma nitel yöntemle tasarlanmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların görüşleri ve deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Patton, 2014). Araştırmanın nitel yöntemle tasarlanmasının gerekçesi, yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemeye olanak sağlamasıdır.

Katılımcılar

Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Mevcut araştırmada da yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin farklı deneyim ve görüşlerin derinlemesine anlaşılabilmesi amacıyla, katılımcı sayısının yeterli olmasına özen gösterilmiştir. Verilerde doyuma ulaşılan kadar katılımcı seçimine devam edilmiş ve nihayetinde araştırmaya toplamda 18 katılımcı dahil edilmiştir (Guetterman, 2015). Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç genellemede bulunmak değil tam tersine durumlar arasındaki farklılıkları saptamak ve durumun farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Büyüköztürk vd., 2017). Mevcut araştırmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin farklı açılardan ele alınmasıdır. Bu nedenle katılımcıların seçiminde farklı sınıf düzeyi, alan ve cinsiyeti bakımından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla, katılımcı kimlikleri için bir kodlama sistemi (örn. Ö1, Ö2, Ö3) kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler

Sıra No	Sınıf	Alan	Cinsiyet
1	9	-	E
2	9	-	E
3	10	-	K
4	10	-	K
5	11	Yabancı Dil	K
6	11	Yabancı Dil	E
7	11	Eşit Ağırlık	K

8	11	Eşit Ağırlık	E
9	12	Yabancı Dil	E
10	12	Yabancı Dil	K
11	12	Sözel	K
12	12	Sözel	K
13	12	Sayısal	E
14	12	Sayısal	E
15	12	Sayısal	K
16	12	Eşit Ağırlık	E
17	12	Eşit Ağırlık	K
18	12	Eşit Ağırlık	E

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıların ek sorular sormasına olanak tanıyan, katılımcıların da kendi deneyim ve bakış açılarını serbestçe ifade etmelerine imkan tanıyan esnek bir yöntemdir (Miles vd., 2014). Bu yolla, yapay zekânın eğitimde kullanımına dair derinlemesine ve kapsamlı bakış açıları elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme protokolü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, bu sorular alan uzmanı iki akademisyene incelemek için gönderilmiş ve gelen dönütlere göre düzenlenerek son halini almıştır. Görüşme protokolü iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler yer alırken, ikinci bölümde katılımcıların yapay zekânın eğitimde kullanımıyla ilgili deneyim ve bakış açılarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Veri toplama esnasında katılımcının onayı ile sesli kayıt yapılmış, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise görüşmede notlar alınmıştır. Görüşmeler okulların toplantı salonlarında gerçekleştirilmiş ve katılımcılara görüşlerini ifade edebilmeleri için rahat bir ortam sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve herhangi bir kişisel bilginin paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların deneyim ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi için yeterli zaman ayrılmış ve her bir görüşme 20-30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden sonra ses kayıtları araştırmacılar tarafından Word belgesine aktarılmış ve analiz için kapsamlı bir veri seti oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verileri sistematik bir şekilde yorumlayarak belirli bir kodlama sistemi içinde kategorilere ayıran bir yöntemdir (Schreier, 2012). Verilerin analizinde, ilk olarak görüşmelerden elde edilen veriler yazıya dökülmüştür. Bu işlemin ardından, veriler doğruluğunun teyit edilmesi amacıyla katılımcılara sunulmuştur. Daha sonra, kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Ardından, bu kodlar benzerliklerine göre ortak temalar altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla çeşitli teknikler kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutularak uzun süreli etkileşim stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı ortam, katılımcıların özellikleri ve elde edilen bulguları detaylı bir şekilde sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca, katılımcılardan toplanan veriler düzenlenmiş ve e-posta aracılığıyla katılımcılardan bunları teyit etmeleri istenerek katılımı teyidi sağlanmıştır (Creswell, 2007). Bu yolla, katılımcılara, verdikleri yanıtları gözden geçirme ve doğrulama fırsatı verilmiş, böylece bakış açılarının doğru bir şekilde yakalanması ve yorumlanması sağlanmış ve bu da bulguların güvenilirliğini önemli ölçüde artırmıştır.

Güvenilirliğin sağlanması amacıyla, araştırmanın her adımı belgelenmiştir. Bu süreçte, onam formları, kayıtlar, transkriptler, notlar ve katılımcı bilgileri titizlikle tutulmuştur. Son olarak, verilerin çözümlenmesinde araştırmacı çeşitliliğine gidilerek, veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenip kodlanmıştır. Ardından bütün veriler ve kodlar birlikte incelenerek uzlaşma sağlanan kodlar üzerinden analiz yapılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Bulgular

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanılabilecek Alanlar

Katılımcılara ilk olarak, “Eğitimde yapay zekâ kullanılabilecek alanlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanılabilecek Alanlara İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Ders öğretimi (Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ ,)	7
Okul yönetim sistemi (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇)	7
Ders tekrarı (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀)	5
Eğitim materyali (Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇)	4
Araştırma (Ö ₁₅ , Ö ₁₈)	2

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitimde yapay zeka kullanılabilecek alanları ders öğretimi ve okul yönetim sistemi bağlamında değerlendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin bununla ilgili bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Ders anlatımı konusunda yapay zeka kullanılabilir. Çünkü biz öğreniler bazı kalıpların içerisine sıkıştırılan eğitim biçiminden ziyade biraz daha özgün ve yaratıcı materyallerle daha iyi adapte olabiliriz diye düşünüyorum.” (Ö₇)

“Yoklama yüz tanıma sistemi ile alınabilir idari açıdan daha hızlı ve kolay olur.” (Ö₃)

Öğrencilerin bir kısmının ise eğitimde yapay zeka kullanılabilecek alanları ders tekrarı ve eğitim materyali bağlamında değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Örneğin; öğrencilerden biri geliştirilecek yapay zeka uygulamasıyla özellikle deneysel çalışmalarda yapay zekanın eğitim materyali olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bununla ilgili bir öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Fizik, biyoloji ve kimya gibi derslerde faydalı olacağını düşünüyorum. Örneğin kimya dersinde moleküllerin yapısını incelemek için kullanılabilir.” (Ö₁₄)

Özet olarak, katılımcıların eğitimde yapay zeka kullanılabilecek alanlara ilişkin görüşlerine bakıldığında, genel olarak katılımcıların yapay zekanın eğitimde merkezi bir role sahip olduğu düşünüldükleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yapay zeka uygulamalarını eğitim öğretim faaliyetleri açısından önemli gördüğü söylenebilir.

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımının Avantajları

Katılımcılara yöneltilen “Eğitimde yapay zeka kullanımının avantajları nelerdir?” sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımının Avantajlarına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Bilgiye hızlı erişim (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈)	13
Emek tasarrufu (Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈)	12
Öğrenci takibi (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈)	11
Eğitim harcamalarında tasarruf (Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇)	5
Eğitimde fırsat eşitliği (Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₂)	5
Zaman tasarrufu (Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₄)	3

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının (n=13) yapay zekâ kullanımının avantajlarını bilgiye hızlı erişim çerçevesinde değerlendirdiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenciler için bilgiye ulaşım hızımı ikiye katlar.” (Ö₅)

“Pratik uygulamalarla bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşabiliriz. Örneğin akıllı saate yüklenecek bir sözlük uygulamasıyla öğrencinin dil öğrenimi daha kolay hale gelebilir.” (Ö₁₃)

Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun (n=11) eğitimde yapay zekâ kullanımının öğrenci takibini kolaylaştırdığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ifadelerine göre eğitimde yapay zekâ kullanımının öğrenci başarısını olumlu etkilediği zaman tasarrufu, emek tasarrufu ve eğitim harcamalarında tasarruf gibi avantajlar bağlamında değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin eğitimde yapay zekâ kullanımını eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunduğu yönündeki ifadeleri dikkat çekmektedir. Örneğin, bir öğrencinin bu konuyla ilgili ifadesi şu şekildedir:

“Herkes aynı bilgiye ulaşır, anlaşılmayan şeyler daha kolay anlaşılır, yapay zekâda ders anlatım uygulamalarıyla öğretmeni olmayan öğrenciler eğitim öğretimde geri kalmamış olur.” (Ö₃)

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımının Dezavantajları

Katılımcılara yöneltilen “Eğitimde yapay zekâ kullanımının dezavantajları nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımının Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Okul kültürünün bozulması (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄)	10
Sosyal hayattan uzaklaşma (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇)	9
Teknoloji bağımlılığı (Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇)	9
Veli baskısı (Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁)	7
Sağlık sorunları (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₈)	4

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin eğitimde yapay zekâ kullanımını en çok (n=10) okul kültürünün bozulması bağlamında dezavantaj olarak değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Bu durum eğitimde yapay zekâ uygulamalarının okul işleyişinde bazı olumsuzluklara yol açabileceği, özellikle iletişim sorunlarına yol açarak okul iklimini olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Yapay zekâ uygulamasının öğrenci davranışlarına müdahale edememesi derste ve okulda huzuru kaçırır, olumsuz davranışlar artabilir.” (Ö₁)

“Okulda disiplin sorunları artabilir.” (Ö₉)

“Okul kültürünü yok edebilir. Örneğin pandemiden sonra hayatımıza giren çok fazla uygulama oldu, öğrenciler sosyallliğini yitirdi. Böyle olunca okuldaki sosyal ve kültürel başarı da olumsuz etkilendi.” (Ö₁₄)

Benzer şekilde katılımcı öğrencilerin yarısının eğitimde yapay zekâ kullanımının dezavantajları arasında teknoloji bağımlılığı (n=9) ve sosyal hayattan uzaklaşmayı (n=9) gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu konularla ilgili ifadeleri incelendiğinde eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik uygulamaların öğrencileri sosyal hayattan kopararak teknolojik bağımlılığa yol açabileceği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Yapay zekâ uygulamaları, öğrencinin sosyallliğini azaltır, öğrenciyi arkadaşlarından, ailesinden ve öğretmenlerinden uzaklaştırır.” (Ö₁₇)

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımın Geleceği

Katılımcılara yöneltilen “Eğitimde yapay zeka kullanımın geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımın Geleceğine İlişkin Bulgular

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Daha çok yaygınlaşması (Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈)	10
Öğretmenin yerini alması (Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄)	5
Eğitim materyallerinin yerini alması (Ö ₄ , Ö ₇)	2
Eğitimde kullanımından vazgeçme (Ö ₅ , Ö ₁₆)	2

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (n=10) gelecekte eğitimde yapay zeka uygulamalarının daha çok yaygınlaşacağı yönünde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Eğitimde yapay zekânın gelecekte önemli bir yer edineceğini düşünüyorum. Yapay zekâ destekli birçok uygulama öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere ve yöneticilerde ile daha çok pratiklik ve kolaylık sağlayacaktır.” (Ö₁₃)

“Eğitimde yapay zekâ gelişen teknoloji ile birlikte eğitimin önemli bir parçası olur. Özellikle öğretmenlerin işini çok kolaylaştırır.” (Ö₉)

Ayrıca öğrencilerin yapay zekanın öğretmenlerin ve mevcut eğitim materyallerinin yerini alacağı yönündeki düşünceleri, eğitimde yapay zeka kullanımının yaygınlaşacağı yönünde destek sunmaktadır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Gittikçe çok fazla kullanılmaya başlayacağını düşünüyorum. Sınıflarda, evlerde ve eğitim öğretim mekeplerinde yer alabilir. Öğretmenlerin yerini almaya başlayabilir.” (Ö₁₄)

“Gelecekte şu an olduğu gibi olmaz. Gelecekte testler ve ödevler yapay zekâ ile hazırlanır.” (Ö₄)
Öğrencilerin çok azı ise (n=2) bazı dezavantajlar nedeniyle eğitimde yapay zeka kullanımından vazgeçileceği yönünde görüş bildirmiştir. Bir katılımcının bu yöndeki ifadesi şöyledir:

“Yapay zekâ aslında fazlasıyla risklidir. Çünkü her an elinizin altından çıkabilir ve yanlış kullanılabilir. Yapay zekâ geleceğin kaçınılmaz bir sonucudur. Eğitim gibi birçok alanda kullanılmaya başlasa da eğitimde kullanımı ilerde sınırlandırılabilir.” (Ö₅)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın ilk bulgusu, öğrencilerin eğitimde yapay zekânın kullanılabilirliği alanları daha çok ders öğretimi ve okul yönetim sistemi bağlamında değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Başka bir

ifadeyle öğrenciler öğretimin gerçekleştirilmesinde ve öğrenci öğrenmesinde YZ uygulamalarının etkili olacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde okul içerisinde yoklamaların alınması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve uygulanması gibi okul yönetimi sistemine ilişkin uygulamalarda yapay zekanın kullanılabilmesini öne sürmektedirler. Ayrıca, öğrenciler yapay zekâ uygulamalarının eğitim materyali olarak da kullanılabilmesini düşünmektedirler. Bu sonuç, okulun ve özelde öğretimin merkezinde YZ uygulamalarının yaygınlaşabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde YZ'nin entegrasyonuna dair genel eğilimlerle uyumlu görünmektedir. Örneğin, bu alanda yapılan benzer araştırmalar, YZ'nin öğretim süreçlerini kişiselleştirme ve öğrenme deneyimini adapte etme kapasitesini vurgulamaktadır (Aşık vd., 2023; Bayraktar vd., 2023; Demir Dülger & Gümüşeli, 2023). Öğrenme analitiği ve akıllı öğretim sistemleri gibi uygulamalar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir materyaller sunarak, öğretim sürecini daha etkili hale getirmektedir (Siemens, 2013). Ayrıca, YZ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve performans değerlendirmelerini daha objektif hale getirme potansiyeline sahip olup, okul yönetiminde verimliliği artırma amacı taşımaktadır (Baker & Inventado, 2014). Diğer taraftan, bu araştırma bulguları, YZ'nin eğitimdeki rolünü yalnızca öğretim ve yönetim süreçleriyle sınırlı görmenin yanı sıra, YZ'nin eğitim materyallerinin hazırlanması ve kişiselleştirilmesi konusundaki potansiyelini de vurgulamaktadır. Özellikle, öğrenme materyallerinin otomatik olarak oluşturulması ve adapte edilmesinin, eğitimde daha bireyselleştirilmiş ve etkili bir yaklaşımı mümkün kılacağı bazı araştırma sonuçlarında da vurgulanmaktadır (Demir Dülger & Gümüşeli, 2023). Ancak, YZ'nin bu alanlarda etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli altyapının oluşturulması ve öğretmenlerin bu teknolojilere adaptasyonu gibi zorlukların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma bulguları, YZ'nin eğitimdeki çeşitli alanlarda nasıl kullanılabilmesine dair olumlu bir perspektif sunmakta ve YZ'nin eğitim süreçlerini dönüştürme potansiyelini ortaya koymaktadır. Ancak, bu potansiyelin gerçekleştirilmesi için daha fazla araştırma ve uygulama yapılması gerektiği ve eğitim kurumlarının YZ teknolojilerini etkili bir şekilde entegre etmeleri için gerekli adımları atmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmada eğitimde YZ kullanımının avantajlarına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, 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 artırdığını ve eğitimde fırsat eşitliğini sağladığını düşünmektedirler. Bu sonuçlar, literatürdeki benzer araştırma bulgularıyla uyumludur. Örneğin, Bayraktar ve diğerleri (2023), yapay zekanın öğretmenlerin öğrenci performansını izlemekte sağladığı kolaylıklar ve emek tasarrufu üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Ayrıca, yapay zekanın öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş geri bildirimler sağlayarak akademik başarıyı artırma potansiyeline dikkat çekmişlerdir. Seyrek ve diğerleri (2024) de çalışmalarında YZ'yi öğretmenlerin daha çok soru hazırlama, içerik oluşturma, etkinlik hazırlama, veri analizi, başarı takibi alanlarında tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Özer ve diğerleri (2023) ise çalışmalarında özellikle özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri, verimli öğrenme ortamları ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda yapay zekanın olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının YZ uygulamalarının eğitime sağladığı avantajlar noktasında alanyazında elde edilen diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu eğitimde YZ kullanımının dezavantajlarını okul kültürünün bozulması, teknoloji bağımlılığı ve sosyal hayattan uzaklaşma kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak bazı öğrenciler yapay zeka kullanımının dezavantajı olarak veli baskısı ve sağlık sorunlarına işaret etmişlerdir. Bu bulgular, eğitimde YZ kullanımının öğrenciyi hem fiziksel hem de psikolojik sorunlara götürebileceğini ve veli baskısına neden olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde YZ'nin potansiyel risklerini ve olumsuz etkilerini anlamak

açısından önemli görülebilir. Nitekim alanyazında bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin; Seyrek ve diğerleri (2024) çalışmalarında yapay zekânın eğitimde kullanılmasının yaratıcılığı öldürme, öğrencinin tembelleşmesi, veri ihlallerinin yaşanması, teknolojiye erişim imkânındaki farklılıklardan kaynaklı doğacak eşitsizlik gibi endişeler oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Köse ve diğerleri (2023) eğitimde YZ kullanımı ile ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin veri gizliliğinin sağlanamaması ve aşırı teknoloji kullanıma nedeniyle öğrencilerin tembelleşebilmeleri gibi dezavantajların ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Idroes ve diğerlerinin (2023) yapmış olduğu çalışmada ise öğrenciler, YZ'nin yaygınlaşmasıyla öğretmen öğrenci arasındaki iletişiminin bozulacağını öne sürmüşlerdir. Bu durum, mevcut çalışmada öğrencilerin yapay zekânın okul kültürünün bozulması ve sosyal hayattan uzaklaşma gibi dezavantajları olduğu yönündeki düşünceleriyle benzerlik göstermektedir.

Görüldüğü gibi YZ'nin eğitimde kullanımına dair genel endişeler, teknoloji bağımlılığı ve sosyal etkileşimlerin azalması gibi konulara odaklanmaktadır. Çeşitli araştırmalar, aşırı teknoloji kullanımının öğrencilerin sosyal becerilerini ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, ekran süresinin artmasıyla birlikte göz sağlığı sorunları ve fiziksel hareketsizlik gibi sağlık problemleri riski de artmaktadır (Twenge, 2017). Ayrıca, öğrencilerin teknolojiye aşırı bağılılıkları, yüz yüze sosyal etkileşimlerde azalmaya yol açabilir, bu da sosyal becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Yadav & Reddy, 2023). Veli baskısı da, YZ'nin eğitimdeki rolü ile ilişkili olarak önemli bir endişe kaynağıdır. YZ'nin öğrencilerin performanslarını ve öğrenme süreçlerini sürekli olarak izleyebilmesi, veliler arasında sürekli performans değerlendirme ve karşılaştırma yapma eğilimini artırabilir. Bu durum, öğrenciler üzerinde ek bir stres ve baskı yaratabilir, bu da öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, YZ tabanlı sistemlerin veri toplama ve izleme özellikleri, öğrencilerde gizlilik ve mahremiyetle ilgili kaygılara neden olabilir, bu da onları olumsuz etkileyebilir. Bu bulgular, eğitimde YZ'nin potansiyel risklerini ele almak ve bu riskleri en aza indirmek için stratejiler geliştirmek adına önemli görülebilir. Bu bağlamda yapay zeka uygulamalarının kullanımının dengelenmesi, öğrencilere sağlıklı bir yapay zeka kullanım alışkanlığı kazandırılması ve sosyal etkileşimlerin teşvik edilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, velilere YZ'nin eğitimdeki rolü hakkında bilgilendirme yapmak ve olası baskıları azaltmak için destek mekanizmaları oluşturmak da önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın son teması olan "eğitimde YZ kullanımının geleceği" ile ilgili öğrencilerin yarısına yakını yapay zeka uygulamalarının daha çok yaygınlaşacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, alanyazında YZ'nin eğitimdeki geleceğine dair genel eğilimlerle paralellik göstermekte ve bu konudaki araştırmaları desteklemektedir. Eğitimde YZ kullanımının gelecekte yaygınlaşma beklentisi, birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Siemens (2013), öğrenme analitiği ve kişiselleştirilmiş öğrenme sistemlerinin eğitimdeki etkilerini değerlendirirken, bu teknolojilerin eğitim süreçlerinde daha merkezi bir rol oynayacağını belirtmiştir. Benzer şekilde, Baker ve Inventado (2014), YZ'nin eğitimde veri analizi ve öğrenci performansını izleme konusundaki potansiyelini vurgulamış, bu teknolojilerin eğitimde yaygınlaşacağını öngörmüştür. Bu araştırma bulguları, eğitimde YZ kullanımının gelecekteki rolü hakkında iyimser bir perspektif sunmakta ve bu teknolojilerin eğitimde daha fazla entegre edilmesinin beklendiğini göstermektedir. Ancak, YZ'nin eğitimde kullanımının gelecekte yaygınlaşması, teknolojik gelişmelerin yanı sıra eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve altyapı yatırımları gibi faktörlere de bağlıdır. Bu bağlamda, eğitimde YZ'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için stratejik planlamalar ve destekleyici mekanizmalar geliştirilmelidir.

Kaynaklar

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(98), 2100-2107.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). *Educational data mining and learning analytics*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 253-272). Cambridge University Press.
- Bayraktar, B., Gülderen, S., Akça, S., & Serin, G. (2023). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2012-2030.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage publications.
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Demir Dülger, E., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(7), 133-153. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>
- Guetterman, T. C. (2015). Descriptions of sampling practices within five approaches to qualitative research in education and the health sciences. *Qualitative Social Research*, 16(2).
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Idroes, M. G., Noviany, R. T., Maulana, A., Irvanizam, I., Jalil, Z., Lensoni, L., Lala, A., Abas, H. A., Tallei, E. T., & Idroes, R. (2023). Student perspectives on the role of artificial intelligence in education: a survey-based analysis. *Journal of Educational Management and Learning*, 1(1), 7-15. DOI: 10.60084/jeml.v1i1.58
- 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.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Özer, S., Sancar Yazıcı, A., Akgül, S. & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Perez, J. (2024, 08 Eylül). *Eğitimde yapay zeka (ai): Etki ve örnekler*. <https://www.questionpro.com/blog/tr/egitimde-yapay-zeka-ai-etki-ve-ornekler/>
- 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.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin Eğitimde

- Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(106), 845-856.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Smith, A., & Anderson, J. (2019). Teacher perspectives on AI in the classroom: Promoting data privacy and security. *Teaching and Teacher Education*, 43, 113-120.
- Yadav, K. K., & Reddy, L. J. (2023). Psychological effects of technology on college students. *Journal of Clinical Otorhinolaryngology, Head, and Neck Surgery*, 27(1), 1805-1816.
- Yıkar, G. (2023). Farsça dil eğitiminde yapay zekâ (al) destekli çeviri ve metin üretme üzerine bir değerlendirme. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1204-1221.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin: Ankara
- 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.

Elif KELEŞ¹
MEB

Gülşah ÖZDEMİR BAKI²
Atatürk Üniversitesi

Özet

Sınıf etkileşimlerinin kritik özelliklerini ayırt etme, bu etkileşimleri yorumlama ve bu bağlamda öğretimsel kararlar alma süreci, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini anlamak ve bu süreçler üzerinden fark etme becerilerini geliştirmek, öğretmenler için büyük bir gereklilik taşımaktadır. Bu çalışma, çevrimiçi video kulüpler aracılığıyla dört ortaokul matematik öğretmenin orantısal akıl yürütmeye özgü fark etme düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel bir araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin sınıflarından kesitler içeren video klipleri izlerken nelere odaklandıkları, bu durumları nasıl yorumladıkları ve bir sonraki aşamada derse nasıl devam edeceklerine dair ne tür öğretimsel kararlar aldıkları analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin video kulüp toplantılarından önce bireysel olarak izledikleri videolar üzerine hazırladıkları yazılı analiz raporları değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin orantısal akıl yürütmeye özgü anlamlandırma süreçlerinin, videolarda fark ettikleri özelliklerin karmaşıklığına (çeşitliliğine) göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin orantısal akıl yürütmeye özgü öğrenci düşüncelerini dikkate alma ve analiz etme becerilerinde sürekli ve hızlı bir artış görülürken öğretimsel karar verme becerilerinde yavaş ve kademeli bir artış gözlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenin fark etmesi, orantısal akıl yürütme, çevrimiçi video kulüp

Abstract

The process of distinguishing critical features of classroom interactions, interpreting these interactions, and making instructional decisions in this context plays a central role in teachers' classroom practices. In particular, understanding students' mathematical thinking processes and developing the ability to notice these processes is a significant requirement for teachers. This study aims to examine the noticing levels of four secondary school mathematics teachers specific to proportional reasoning through online video clubs. Within the framework of a qualitative research approach, this study analyzes what teachers focus on while watching video clips from their own classrooms, how they interpret these cases, and what kind of instructional decisions they make regarding how to proceed in the lesson. The written analysis reports prepared by the teachers individually after watching the videos prior to the video club meetings were evaluated in the study. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. The research findings revealed that the teachers' sense-making processes specific to proportional reasoning varied according to the complexity (variety) of the features they noticed in the videos. In this context, while there was a constant and rapid increase in teachers' ability to consider and analyze student thinking specific to proportional reasoning, there was a slow and gradual improvement in their instructional decision-making skills. The results were discussed based on the findings, and various recommendations were developed.

Keywords: Teacher noticing, proportional reasoning, online video club

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir. Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmektedir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, elifaltay53@gmail.com

² Sorumlu Yazar. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulsah.baki@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-6528>

Giriş

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 & 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. Bu yönde Sherin ve van Es (2002) öğretmenin fark etmesini, bir öğretim durumunda önemli olayları belirleme, bunları daha geniş öğretim ve öğrenme ilkelerine bağlama ve kişinin belirli bir durum hakkında akıl yürütmek için belirli öğretim bağlamına ilişkin bilgisini kullanma yeteneği olarak ifade etmiştir. Jacobs ve meslektaşları (2010) ise öğretmenin fark etmesini, öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik birbiriyle iç içe geçmiş üç beceri olarak tanımlamıştır. Bu beceriler; öğrenci stratejilerini dikkate almak, öğrenci stratejilerinden yola çıkarak öğrencilerin matematiksel anlamalarını yorumlamak ve öğrencilerin anlayışına göre nasıl yanıt vereceğine karar vermektir. Öğrencinin matematiksel düşünmesini fark etmek, öğrencinin doğru veya yanlış yaptığı olayları belirlemenin ötesine geçmektedir (Doğan & Kılıç, 2019) ve öğretmenlerin kendi öğretim bilgilerini öğrenci düşünmesine göre yapılandırmalarına olanak tanımaktadır (Llinares, 2013). Bu bağlamda matematik sınıflarında öğretim açısından kritik anları tespit etmek ve anlamlandırmak için öğretmenin fark etmesi gerekli bir beceridir (Jacobs & 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 (Jacobs vd., 2010; van Es & Sherin, 2002) zamanla öğretmenin sınıf içi ortamda neyi ve nasıl fark ettiğine ilişkin uygulamalara doğru çeşitlilik göstermiştir. Öğretmenin fark ettiği durumları belirlemek ve bu durumları nasıl yorumladığını ortaya koymak için yapılan araştırmalarda, çeşitli teorik çerçeveler oluşturularak öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişimi incelenmiştir. Bu yönde van Es (2011), öğretmenlerin odaklandıkları durumları ve bu durumları nasıl fark ettiklerine ilişkin belirli boyutları olan bir çerçeve kapsamında öğretmenlerin gelişim geçişlerini tanımlamış ve her düzeyi video kulübü verilerini kullanarak örneklendirmiştir. Barnhart ve van Es (2015) geliştirdikleri teorik çerçeve kapsamında, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci düşüncelerine dikkat etme, analiz etme ve yanıt verme becerilerini incelemişler ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Leatham ve diğerleri (2015) ise öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme ve bunları öğretim stratejilerine dahil etme süreçlerini MOST çerçevesini kullanarak açıklamışlardır. Sonuç olarak bu çerçeveler, öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci düşüncelerini anlama, pedagojik müdahalelerde bulunma ve öğretim süreçlerini şekillendirme konularında önemli bir teorik dayanak sağlamıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark etme becerileri üzerine giderek artan bir ilgi söz konusudur. Mevcut araştırmalar, genellikle belirli bir matematiksel alana odaklanmaksızın, öğrencinin matematiksel düşünmesini daha geniş bir perspektiften ele alma eğilimi göstermektedir (örneğin, Jilk, 2016; Sherin & van Es, 2009). Bu durum, gerçekleştirilen araştırmaların çoğunun içeriğe özgü fark etmeyi konu almaktan kaçındığını ortaya koymaktadır (Jacobs & Spangler, 2017). Dolayısıyla belirli bir konu bağlamında fark etme üzerine sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmalar arasında Jacobs ve diğerleri (2010) tarafından yapılan sayı sistemleri ve işlem stratejilerine, Walkoe (2015) tarafından ele alınan cebirsel düşünmeye, Amador ve diğerleri (2024) tarafından araştırılan orantısal akıl yürütmeye dayalı fark etme ön plana çıkmaktadır. 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 becerilerini incelemeye yönelik araştırma ihtiyacını ele almak üzere tasarlanmıştır. Orantısal akıl yürütme becerisi matematiksel düşünmenin karmaşık bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Orantısal akıl yürütme benzerlik ve farklılıklar üzerinden birtakım çıkarımlar yaparak öğrencilerde problem çözme becerisini, karmaşık düşünme becerisini, eleştirel düşünmeyi ve etkili iletişimi geliştirir. Öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerini fark etmek öğretmenler için zorlayıcı bir durum oluşturabilir ancak öğrencilerin bu tür becerilerini geliştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin orantısal akıl yürütme özgü fark etmelerini desteklemek gerekmektedir. Çalışmada öğretmenlerin bu konu bağlamındaki fark etme becerileri, çevrimiçi gerçekleştirilen video kulüpler aracılığıyla desteklenmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısı altında araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

- Çevrimiçi video kulübüne katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerini fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri nasıldır?

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 öğretmen grubu ile 7. sınıflarda oran-orantı konusuna özgü olarak yürütülmesi araştırmanın sınırlarını belirlemektedir. Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Millî 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 ve toplantı öncesinde öğretmenlerin hazırladıkları video analizi raporlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin orantısal akıl yürütmelerine özgü fark etme düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri, Barnhart ve van Es (2015) tarafından geliştirilen üç seviyeli bir çerçeve dikkate alınarak belirlenmiştir (bkz. Tablo 1). Bu çerçeve kullanılarak öğretmenlerin, öğrencilerin orantısal akıl yürütmelerini dikkate alma, analiz etme ve yanıt vermeyi planlama becerileri ile üç becerinin karmaşıklık düzeyi analiz edilmiştir.

Tablo1

Fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri

<i>Fark Etme</i>	<i>Düşük Karmaşıklık</i>	<i>Orta Karmaşıklık</i>	<i>Yüksek Karmaşıklık</i>
<i>Dikkate Alma</i>	Sınıf etkinlikleri, öğretmenin pedagojisi, öğrenci davranışları, sınıf ortamı.	Öğrenci düşünmesine odaklanır. İşlemsel odaklanma ağırlıklıdır.	Öğrenci düşünmesine odaklanır. Kavramsal odaklanma ağırlıklıdır.

Analiz etme	Fark edilen olayların çok az anlamı vardır veya hiç yoktur; çoğunlukla tanımlamalar yapar. Etkileşimlerin ve sınıf etkinliklerinin detaylandırılması veya analizi yoktur; iddiaları desteklemek için çok az kanıt kullanır.	Fark edilen olayları anlamlandırmaya başlar. İddiaları desteklemek amacıyla bazı kanıtlar kullanır.	Fark edilen olayları tutarlı bir şekilde anlamlandırır. İddiaları desteklemek için kanıtları tutarlı kullanır.
Yanıt verme	Belirli öğrenci fikirlerini belirlemez ve tanımlamaz. Öneri olarak bağlantısız veya belirsiz fikirler sunar.	Ders sırasında belirli bir öğrenci fikirlerini belirler ve tanımlar. Öneri olarak ne yapılacağı hakkında fikirler sunar.	Ders sırasında belirli bir öğrenci fikirlerini belirler ve tanımlar. Öneri olarak kanıtlara dayalı farklı olarak ne yapılacağı konusunda öğretme ve öğrenme arasında mantıklı bağlantılar kurarak belirli fikirler sunar.

Bulgular

Çevrimiçi video kulübüne katılan öğretmenlerin “oran ve orantı” konusuyla ilgili izledikleri altı video klip üzerinden hazırladıkları video analizi raporlarından elde edilen bulgular doğrultusunda fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri

Öğretmen	Beceri	1.Video			2.Video			3.Video			4.Video			5.Video			6.Video			
		D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y	
Merve	Dikkat			√			√			√			√			√			√	
	Analiz			√			√			√			√			√			√	
	Yanıt	√			√			√			√			√			√			√
Yeliz	Dikkat			√			√			√			√			√			√	
	Analiz			√			√			√			√			√			√	
	Yanıt			√			√			√			√			√			√	
Sude	Dikkat	√			√			√			√			√			√			√
	Analiz	√			√			√			√			√			√			√
	Yanıt	√			√			√			√			√			√			√
Zehra	Dikkat	√			√			√			√			√			√			√
	Analiz	√			√			√			√			√			√			√
	Yanıt	√			√			√			√			√			√			√

Tablo 2 incelendiğinde Merve ve Sude öğretmenin, öğrencilerin matematiksel düşünmesini dikkate alma becerilerinin ilk videolarda düşük ve orta karmaşıklık düzeylerinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci düşünmesine odaklandıklarını ancak bu odaklanmanın daha çok işlemsel boyuta özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık Yeliz ve Zehra öğretmenin ise öğrencilerin düşünmelerini dikkate almada genellikle yüksek karmaşıklık düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu iki öğretmenin öğrenci düşünmesine dikkat ederken işlemsel odaklanmadan

ziyade kavramsal odaklanmaya ağırlık verdikleri söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin analiz etme becerileri incelendiğinde, dikkate alma becerilerinde olduğu gibi zamanla bir gelişim sergiledikleri görülmektedir. İlk videolarda düşük karmaşıklık düzeyinde gözlemlenen analiz etme becerileri, zamanla orta ve yüksek karmaşıklık düzeylerine ulaşmıştır. Ancak bu becerinin gelişiminin dikkate alma becerisine göre daha yavaş ve kademeli bir ilerleme gösterdiği dikkat çekmektedir. Son olarak öğretmenlerin yanıt verme becerileri incelendiğinde, bu becerinin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunda düşük karmaşıklıktan başlayıp zamanla orta ve yüksek karmaşıklık düzeylerine doğru artış gösterdiği söylenebilir. Bu ise öğretmenlerin videolardan kanıtlar göstererek bir sonraki aşamada farklı olarak ne yapabilecekleri ve ne tür müdahalelerde bulunabilecekleri konusunda öğrenme ve öğretme arasında mantıklı bağlantılar kurduklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin “Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer.” kazanımına ilişkin izledikleri beş video klip üzerinden hazırladıkları video analiz raporlarından elde edilen bulgular doğrultusunda fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin orantısal akıl yürütmeye özgü fark etme becerilerinin gelişmişlik düzeyleri

Öğretmen	Beceri	7.Video			8.Video			9.Video			10.Video			11.Video		
		D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y	D	O	Y
Merve	Dikkat		√				√			√			√			√
	Analiz			√			√			√			√			√
	Yanıt		√			√			√			√			√	
Yeliz	Dikkat		√			√			√			√			√	
	Analiz			√			√			√			√			√
	Yanıt			√			√			√			√			√
Sude	Dikkat		√			√			√			√			√	
	Analiz			√			√			√			√			√
	Yanıt		√			√			√			√			√	
Zehra	Dikkat		√			√			√			√			√	
	Analiz			√			√			√			√			√
	Yanıt		√			√			√			√			√	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin orantısal akıl yürütmeye özgü fark etme düzeyleri, her bir öğretmen için farklı hızlarda gelişse de tüm öğretmenlerde bir gelişim trendi mevcuttur. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin 7. videodan itibaren dikkate alma becerileri genellikle yüksek karmaşıklık düzeyine ulaşmıştır. Dikkate alma en erken artış gösteren beceri olup öğretmenler, bu beceriyi 8. videodan sonra yüksek karmaşıklık düzeyinde sürdürmeye devam etmişlerdir. Analiz etme becerileri incelendiğinde, Merve ve Yeliz, 9.videodan itibaren yüksek karmaşıklık düzeyine ulaşırken Sude ve Zehra ise bu beceride daha kademeli bir artış göstermiştir. Bu becerinin gelişimi öğretmenlerin fark ettikleri olayları tutarlı bir şekilde anlamlandırdıklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin yanıt verme becerileri, dikkate alma ve analiz etme becerilerine göre daha yavaş ve kademeli bir artış göstermiştir. Bu becerinin yüksek karmaşıklığa doğru artış göstermesi, öğretmenlerin öğretimsel kararlarını etkili bir şekilde alabildiklerine işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin orantısal akıl yürütmeye özgü fark etme becerilerinin zaman içindeki gelişimi analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenci düşüncelerini dikkate alma, analiz etme ve yanıt verme becerilerinde aşamalı ve sürekli bir artış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin dikkate alma becerileri en hızlı gelişen yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, ilk videodan itibaren sınıf içi kritik etkileşimleri fark etme konusunda belirgin bir ilerleme kaydetmiş ve dikkate alma becerileri neredeyse tüm öğretmenlerde yüksek bir karmaşıklık düzeyine ulaşmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin oran ve orantı kavramlarını anlama süreçlerine yönelik düşüncelerine odaklandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci düşüncelerini dikkate alma becerilerinde yüksek karmaşıklık düzeyine hızla ulaşmalarının, mesleki deneyim süreleri ve lisansüstü eğitim düzeyleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu yönde yapılan araştırmalar, deneyimsiz öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerinden ziyade sınıf ortamına ve öğretim süreçlerine odaklandıklarını göstermektedir (Jacobs vd., 2010; Star & Strickland, 2008).

Öğretmenlerin analiz etme becerileri, dikkate alma becerilerine kıyasla daha kademeli ve zamana yayılan bir ilerleme süreci sergilemiştir. İlk video kliplerde nispeten düşük ve orta karmaşıklık düzeyinde olan bu beceri, izleyen aşamalarda daha derinlemesine analiz ve yorum yapma yeteneğine dönüşmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin izledikleri video kliplerde öğrenci düşüncelerini giderek daha fazla somut kanıtlara dayanarak değerlendirmeye ve anlamlandırmaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrencilerin düşünme süreçlerinin incelenmesi sırasında öğretmenler, bu süreçleri kanıtlarla destekleyerek daha anlamlı çıkarımlarda bulunmaya başlamışlardır. Yanıt verme becerisi ise en geç artış gösteren beceri olarak dikkat çekmektedir. Başlangıçta düşük ve orta karmaşıklık düzeyinde seyreden bu yetkinlik, son videolarda öğretmenlerin yüksek düzeyde karmaşık ve detaylı yanıtlar verebilme becerisine doğru ilerleme kaydetmiştir. Bu ilerleme, öğretmenlerin orantısal akıl yürütmeye özgü öğrenci düşünme süreçlerini analiz ettikten sonra, bu düşüncelere dayanarak gelecekteki öğretim adımlarını şekillendirebilecek nitelikte kanıtlara dayalı öneriler sunabildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenler yalnızca öğrencilerin mevcut düşüncelerini anlamlandırmakla sınırlı kalmamış, aynı zamanda bu düşünceleri bir sonraki öğretim stratejilerine yön verecek şekilde yapılandırabilme yetkinliğine ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin video analiz raporlarından elde edilen veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin başlangıçta dikkat, analiz ve yanıt verme becerilerinde düşük karmaşıklık düzeyinde oldukları gözlemlenmiştir. Ancak, video kulübü süreci ilerledikçe öğretmenlerin bu becerilerinin artış gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle, video kulübü sürecine katılan öğretmenlerin fark etme becerilerindeki zaman içindeki gelişim, literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Sherin & Han, 2004; Stockero vd., 2017). Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin 7-11 yıl arasında değiştiği dikkate alındığında, öğrenci düşüncelerini dikkate alma becerilerinde yüksek karmaşıklık düzeyine hızla ulaşmalarının, mesleki deneyimleriyle ilişkili olabileceği öne sürülmektedir. Nitekim, öğretmenlik deneyiminin fark etme becerisi üzerindeki olumlu etkisi, literatürde yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Dreher & Kuntze, 2015; Erdik, 2014; Jacobs vd., 2010; Ozdemir Baki & Kilicoglu, 2021; Star & Strickland, 2008). Ayrıca video kulübü sürecine katılan öğretmenlerden üçü yüksek lisans düzeyindeyken yalnızca Sude öğretmen lisans düzeyindedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Sude öğretmen başlangıçta daha düşük bir performans sergilemiş ve gelişme göstermesi daha geç bir aşamada gerçekleşmiştir. Öte yandan, Yeliz öğretmenin video kulübü süreci ve öğretmenin fark etme becerisi üzerine lisansüstü düzeyde ders alması, onun diğer öğretmenlere göre daha hızlı bir ilerleme göstermesini beklenen bir sonuç haline getirmiştir.

Özetle, öğretmenlerin video kulübü süreci boyunca öğrencilerin matematiksel düşüncelerini dikkate alma ve analiz etme becerileri artış göstermiş olmakla birlikte, yanıt verme becerilerinde daha yavaş ve kademeli bir ilerleme söz konusu olmuştur. Öğretmenlerin yanıt verme becerilerinde beklenen gelişimi gösterememelerinin, pedagojik alan bilgisi eksikliklerinden kaynaklanabileceği ileri sürülmektedir. Ayrıca, orantısal akıl yürütme becerisinin yalnızca oran-orantı konusu çerçevesinde fark edilmeye çalışılması ve öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini net bir şekilde ifade edememeleri; buna ek olarak, öğrencilerin daha çok ezbere dayalı soru çözüme yaklaşımları, bu yavaş gelişimin nedenleri arasında değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarında fark etme becerilerine daha fazla vurgu yapılması gerektiğini ve öğretmenlerin belirli matematiksel konular bağlamında fark etme becerilerini geliştirmelerinin önem taşıdığını göstermektedir.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda öğretmenler ve gelecekte yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel düşünmelerini fark etme becerilerini geliştirebilmeleri adına, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarında fark etme becerisine daha fazla vurgu yapılması önerilmektedir. Özellikle, gözlem yapma ve analiz etme yetkinliklerinin artırılması bu alandaki gelişim için kritik bir öneme sahiptir.
- ✓ Öğretmenlerin, okullarda meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve sınıf içi uygulamalarda karşılıklı destek almaları teşvik edilmelidir. Bu tür iş birlikleri, öğretim süreçlerinde fark etme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- ✓ Orantısal akıl yürütme becerisi, yalnızca oran ve orantı konusuyla sınırlı kalmayıp daha geniş bir matematiksel anlam içermektedir. Bu bağlamda, yapılacak olan diğer çalışmaların kapsamı genişletilmeli ve farklı matematiksel konulara özgü fark etme becerilerini ele alan araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
- ✓ Video kulüp sürecine katılan öğretmenlerin fark etme becerilerinde zamanla belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir. Bu nedenle, video kulüp süreci daha uzun tutulmalı ve öğretmenlerin bu süreçlere daha fazla katılım göstermeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Amador, J. M., Glassmeyer, D., & Brakoniecki, A. (2024). Teachers' noticing of proportional reasoning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09625-7>
- Barnhart, T., ve 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.005>
- 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 Press.
- Doğan, O., & Kılıç, H. (2019). Matematik öğrenme fırsatları: fark etme ve harekete geçme. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).

- Dreher, A. & Kuntze, S. (2015). Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 89-114. <https://doi.org/10.1007/s10649-014-9577-8>
- Erdik, E. (2014). *A Comparative Analysis of Noticing of Mathematics Teachers With Varying Teaching Experience*. Master dissertation, Boğaziçi University, İstanbul.
- 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.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.2.0169>
- Jilk, L. (2016). Supporting teacher noticing of students' mathematical strengths. *Mathematics Teacher Educator*, 4(2), 188-199. <https://doi.org/10.5951/mathteaceduc.4.2.0188>
- Lamon, S. J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1, 629-667.
- 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*. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.46.1.0088>
- Llinares, S. (2013). Professional noticing: A component of the mathematics teacher's professional practice. *Sisyphus Journal of Education*, 1(3), 76-93.
- Ozdemir Baki, G., & Kilicoglu, E. (2021). The skills of mathematics teachers with different professional experiences to notice the evidence of student thinking. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1226-1244. <https://doi.org/10.46328/ijres.2404>
- Santagata, R., & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: Evidence from a video-and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(6), 491-514. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9263-2>
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sherin M.G., & Han, S.Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*, 63, 384-395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.006>
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. Sherin, V. Jacobs & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). Routledge.

- van Es, E. A., & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Walkoe, J. (2015). Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 523-550. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9289-0>

COVID-19 Vaccine Acceptance Intention, Health Perception and Related Factors in College Students: A Cross-sectional and Correlational Study

Zümra ÜLKER DÖRTTEPE¹

Uşak University

H. Kerem HOŞGÖR²

Uşak University

Hacer GÜNGÖRDÜ³

Uşak University

Abstract

Purpose

This cross-sectional study was aimed at investigating the level of COVID-19 vaccine acceptance intention (VAI), health perception (HP), and associated factors among college students in Turkey.

Methods

The cross-sectional and correlational study was conducted between May and August 2021 with 1,380 college students attending associate/bachelor's/graduate degree programs using a web survey. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson's correlation and simple regression analysis were used to analyze the data. Independent samples t-test, analysis of variance, and multiple linear regression were used to analyze the data.

Results

The results of the analysis revealed that college 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.

Conclusion

The study found that college students' COVID-19 vaccine hesitancy was moderately linked to health perceptions and factors like education, income, field of study, and satisfaction with Covid-19 national prevention measures. These results highlight the need for further research and actions to address vaccine hesitancy among students. Understanding their attitudes is crucial for shaping effective health policies and services. Multi-center studies are needed to boost student confidence in vaccine decisions, with significant public health implications.

Keywords: Vaccine Hesitancy, College, Students, COVID-19 Vaccines, Health Perception

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör., Vocational School of Health Sciences, Uşak University, Uşak, Turkey. zumra.dorttepe@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6673-8137

² Doç. Dr., Vocational School of Health Sciences, Uşak University, Uşak, Turkey, haydar.hosgor@usak.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1174-1184>

³ Öğr. Gör., Vocational School of Health Sciences, Uşak University, Uşak, Turkey, hacer.gungordu@usak.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3978-9259>

Introduction

Vaccines are crucial for promoting public health. They help protect individuals and communities from the spread of infectious diseases by stimulating the immune system and preventing the onset of disease, protecting vulnerable populations, eradicating diseases, providing economic benefits (Zhou, et al., 2009), and improving global health by preventing the spread of infectious diseases across borders and reducing the risk of pandemics (CDC, 2023). The development and distribution of COVID-19 vaccines have been crucial in mitigating the impact of the pandemic on global health (Ahmed, et al., 2021). However, the effectiveness of vaccination depends on a sufficient percentage of the population covered, known as herd immunity, estimated to be 67% (WHO, 2020). In Turkey, although the vaccination program has been extended to individuals up to 12 years of age, there are still a significant number of unvaccinated individuals. The third dose of vaccination rates has not yet been fully released, but the first dose vaccination rate is around 85.69% of the total population, while the third dose vaccination rate is approximately 33% (Ministry Health of Turkey, 2021). The unvaccinated population rate among adults, who are identified as the group with the highest transmission rate, is still not at the desired level.

College students are a significant portion of this group, and they are considered the group with the highest rate of transmission. They are more active, are less likely to follow rules, believe they are not susceptible to COVID-19, and therefore display a more negative attitude towards COVID-19 protocols and vaccination. However, their acceptance of COVID-19 vaccination (VAI) and the factors affecting it must be examined to reduce the effects of pandemics and to achieve mass success (Ammar, et al., 2020).

The decision of whether or not to vaccinate is multifactorial for individuals, including college students. Among the factors that influence an individual's vaccine acceptance intention (VAI) are the availability of an effective vaccine and its country of origin, the accessibility of vaccines, the individual's health perception, which depends on the intensity and severity of side effects and COVID-19 prevalence, the information obtained about the benefits and risks of the vaccine, and previous vaccination history (Aydinlioğlu & Gencer, 2020; Geldsetzer, 2020; Park, Yoo, Kim, & Lee, 2021).

Vaccine hesitancy, or the reluctance to vaccinate, has been considered one of the top ten threats to global health by the World Health Organization (WHO) and causes serious problems in achieving coverage for population immunity (WHO, 2020). It is important to address the reasons for vaccine hesitancy, especially among college students, and increase the VAI. Effective and tailored educational campaigns can improve VAI and vaccination coverage, and it is crucial to provide accurate information to help individuals make informed decisions about vaccination (Dube, et al., 2013). Achieving herd immunity is essential to protect the community and promote public health, and vaccination is one of the most effective ways to achieve this (WHO, 2020).

The formation of individual behaviors that affect health, and the reasons for these behaviors have been studied through various conceptual models, such as the Health Beliefs Model and the Social Learning Model (Rosenstock, Strecher, & Becker, 1988). Health perception is one of the factors that affect health behavior, including feelings related to one's own health, healthy eating habits, and avoiding harmful habits. These behaviors have varied across societies throughout history. In the case of college students, a healthy lifestyle is shaping their lifestyles and behaviors (Raamkumar, Tan, & Wee, 2020). However, the changing trends regarding health can influence health perception, and distorted information about vaccines can also affect individuals' intentions to receive them. College students, who have high levels of internet literacy, have access to information from various sources that can influence their health perception and attitudes toward COVID-19 vaccines (Xie, et al., 2020).

Because college students are at a high risk of contracting COVID-19, understanding their attitudes and intentions toward vaccination is essential for the success of vaccination campaigns. Information that college students obtain from various sources can positively or negatively affect their health perceptions and attitudes towards COVID-19 VAI (Van den Broucke, 2020). Several studies have examined factors related to COVID-19 vaccine acceptance among individuals, but studies on the relationship between health perception and COVID-19 vaccine acceptance among college students are scarce. Therefore, this study was aimed at investigating the relationship between health perception and COVID-19 vaccine acceptance among college students.

Methods

Study Design

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. 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 15 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 and used in this main study.

The study was aimed at investigating the relationship between college students' COVID-19 vaccine acceptance intentions (VAI), their health perception (HP), and related factors. The aim was to:

- describe the levels of COVID-19 VAI and HP among the participants
- identify the characteristics of the sample
- explore the relationship between the participants' characteristics (age, sex, place of residence, education, and income level) and COVID-19 VAI and HP
- investigate the relationship between COVID-19 VAI and HP
- determine the impact of COVID-19 VAI on the participants' HP levels

In the study, several hypotheses, including the presence of a relationship between COVID-19 VAI and HP, COVID-19 VAI and participant characteristics, HP and participant characteristics, a positive and significant correlation between COVID-19 VAI and HP, and the significant impact of COVID-19 VAI on HP were tested.

Participants

The study included 1380 college students who agreed to participate in the study. All the participants were full-time associate, undergraduate and graduate students. The participants' mean age was 22.25 years (SD = 6.36) ranging from 17 to 67 years. The sample was predominantly composed of female students (73.9%; n=1020), and most of them had associate (52.2%) and bachelor's (41.1%) degrees. The majority of the participants were enrolled in health-related departments (79.5%), including nursing, healthcare management, occupational health and safety, medical documentation and secretarial, and paramedic departments. Most of the participants lived in urban areas (60.9%) and had equal levels of income and expenses (61.3%).

Data Collection

Data were collected using self-administered surveys.

Measures

COVID-19 Vaccine Acceptance Intention (COVID-19 VAI) Scale

The participants were asked to answer a single question regarding their willingness to take a COVID-19 vaccine. The response to the question was rated on a five-point Likert scale ranging from 1 to 5 (1: definitely not take it, 2: not likely to take it, 3: I don't know, 4: likely to take it, and 5: definitely take it) in the present study, the internal consistency was high (Cronbach's alpha = 0.98).

Perception of Health Scale (PHS)

The Perception of Health Scale (PHS) was developed by Diamond et al. (2007) and its Turkish validity and reliability study was conducted by Kadioğlu and Yıldız (2012). The PHS consists of 15 items that measure the center of control (e.g., Good health is a matter of good luck), certainty (e.g., I would like to be healthier, but I just cannot get myself to do what is necessary), importance of health (e.g., I am willing to spend extra money on things that are healthy for me), and self-awareness (e.g., It is up to me whether I am healthy or not). The Cronbach's alpha value of the PHS was 0.77 in Kadioğlu and Yıldız's study (2012) and 0.82 in the present study. The minimum and maximum possible scores that can be obtained from the PHS are 15 and 75, respectively. The higher the score is the more positive the person's perception of his or her health is.

Procedure

The research was carried out in a state university in a province in Turkey between May 2021 and August 2021. The participants were informed about the purpose of the study and its significance and importance were emphasized. They were also told that participation was voluntary. The authors confirm that all procedures related to this research comply with the ethical standards set by the Institutional Review Board of Boston University and with the Helsinki Declaration of 1975, as well as its latest revision. 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.

Statistical Analysis

The researchers used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0 program to analyze the data. They checked whether the data were normally distributed using the skewness and kurtosis values. According to the standard criteria, data with skewness and kurtosis values between +1.5 and -1.5 indicate that the data are normally distributed (Kline, 2023). The data in this study were normally distributed (COVID-19 VAI: skewness -0.23, kurtosis -0.77; PHS: skewness -0.89, kurtosis 1.42). Descriptive statistics such as number, percentage, mean, and standard deviation were used to summarize the data, and the relationship between the variables was examined using Pearson correlation analysis and simple regression analysis. The researchers interpreted the strength of the correlation coefficient based on the standard criteria in the literature, which define correlations as poor (0-0.29), moderate (0.30-0.64), high (0.65-0.84), or very high (0.85-1) (Ural & Kilic, 2005). The researchers accepted a confidence interval of 95% and established statistical significance at a P value <0.05 when interpreting the findings of the study.

Ethics

H. Kerem HOŞGÖR The present study was conducted in compliance with the 2013 Helsinki Declaration and the ethical standards of the National Research Committee. Before the study was conducted, ethical approval was obtained from the ethics committee (protocol number 2021/05). Prior to answering the questionnaire, the participants were asked to provide their consent to participate in the study by checking the corresponding box, and they were told that they could withdraw from the study at any time. All the participants were assured that their data would be kept anonymous and confidential. Permissions to use the scales were obtained from the researchers who had previously conducted the validity and reliability studies of the scales.

Results

Characteristics of the Sample

The study population consisted of 1380 college students. The demographic characteristics of the students are presented in Table 1. Their mean age was 22.25 years. Of them, the majority were female students. 52.2% were studying in health-related departments at the associate and bachelor's degree levels. They did not have a chronic disease.

Table 1

Descriptive characteristics of the participating students' (n = 1380)

Characteristic	n	%
Gender		
Female	1020	73.9
Male	360	26.1
Age (Mean: 22.3 ±SD: 6.4)		
≤ 19	437	31.7
20-21	537	38.9
≥ 22	406	29.4
Education		
Associate	721	52.2
Bachelor's	567	41.1
Graduate	92	6.7
Department of study		
Health related	1097	79.5
Not health related	283	20.5
Place of residence		
Rural	539	39.1
Urban	841	60.9
Income		
Less than expenses	309	22.4
Equal to expenses	846	61.3
More than expenses	225	16.3
<u>COVID-19 and vaccination characteristics</u>		
Diagnosed medical condition		
Yes	137	9.9

No	1243	90.1
COVID-19 positivity diagnosis		
Yes	169	12.2
No	1211	87.8
Relative's COVID-19 experience status		
Yes	938	68
No	442	32
Satisfaction status with national COVID-19 measures		
Satisfied	580	42.0
Not satisfied	800	58.0

The factors that may affect the intention to be vaccinated
(participants have marked more than one option)

The success and effectiveness of a vaccine	90
Possible adverse effects (such as headache, malaise, fever)	53
Availability of the vaccine	36
Recommendation of the authorities	33
The country where the vaccine was produced (European countries, China etc.)	31
The number/time of administration of the vaccine doses	22
The way of administration of the vaccine (with oral drops or injections through the skin)	13

Note. $n = 1380$

COVID-19 and vaccination characteristics

The responses of the students to questions about COVID-19 and vaccination are presented in Table 1. Of them, the majority (90.1%) did not have a diagnosed illness, almost half (42%) were not satisfied with the national COVID-19 measures, and more than two-thirds (68%) reported that a relative had contracted COVID-19, 43.8% somewhat or completely agreed to have a safe and effective COVID-19 vaccine, 22.2% somewhat or completely disagreed to have it. The factors that may affect the intention of the students to get vaccinated were the success and effectiveness of the vaccine (90%), possible adverse effects (such as headache, malaise, fever) (53%), the availability of the vaccine (36%), the recommendation of authorities (33%), the country where the vaccine was produced (European countries, China, etc.) (31%), the number/time of administration of the vaccine doses (22%), and the way of administration of the vaccine (oral drops or injections through the skin) (13%), respectively. The mean score obtained from the COVID-19 VAI scale was 3.15 (standard deviation = 1.23), which is shown in Table 3. The study population consisted of 1380 college students, whose demographic characteristics are shown in Table 1. The mean age of the students was 22.25 years, and the majority of them were female students studying in health-related departments at the associate (52.2%) and bachelor's degree level and did not have a chronic disease.

COVID-19 VAI and PHS scores

The results of the analysis of descriptive statistics and reliability values for the scales showed that the mean scores for the COVID-19 VAI and PHS scales were 3.15 ± 1.23 and 2.98 ± 0.60 , respectively (Table 2). These findings suggest that the students who participated in the study had moderate levels of COVID-19 anxiety and moderate levels of perceived health status.

Table 2

Descriptive statistics and reliability of the scales

Descriptiv statistics	Center of control	Self awareness	Certainly	Importance of health	General perception of health	COVID-19 VAI
Mean ± SD	2.43 ± 0.76	3.46 ± 0.91	2.79 ± 0.88	3.69 ± 0.95	2.98 ± 0.60	3.15 ± 1.23
Skewness	0.41	-0.89	0.00	-1.21	-0.89	-0.23
Kurtosis	0.06	0.70	-0.45	1.18	1.42	-0.77
Min-Max	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
C. Alfa	0.72	0.72	0.76	0.78	0.82	0.98

Note. n = 1380

Differences between the Scales and Descriptive Qualities

Independent sample t-tests were used to compare the mean scores obtained from the scales and two-group descriptive attributes. COVID-19 VAI was significantly higher among participants who were studying in health-related fields and those who were satisfied with the national COVID-19 prevention measures ($p < 0.05$). On the other hand, significant differences were found in the participants' PHS scores in terms of variables such as sex, field of study, and having a chronic disease ($p < 0.05$). These significant differences stemmed from the female students, those studying in health-related fields, and those without any disease.

Additional analysis was conducted to examine whether the findings were consistent when more than two groups were used. According to Table 3, there was no significant difference between the participants' General Health Perception Scale scores in terms of the variables such as age, education, and income level by using a one-way ANOVA ($p < 0.05$). While no significant difference was found between the participants' COVID-19 VAIs in terms of the variable age, significant difference was found between their COVID-19 VAIs according to the variables such as education and income level. According to the Tukey's post-hoc test, there were significant differences between undergraduate and graduate students. Thus, it was concluded that the intention to be vaccinated against COVID-19 increases as education level increases. In addition, a significant difference was found between the participants' COVID-19 VAIs according to the income level variable. According to the Tukey's post-hoc test, this significant difference stemmed from the difference between those with income lower than their expenses and those with income higher than their expenses. Thus, it was found that intention to be vaccinated against COVID-19 increased as the income level increased.

Table 3

Differences between mean scores obtained from the Covid-19 VAI and PHS by the college students in terms of their descriptive characteristics

Characteristic	Perception of health scale		COVID-19 VAI	
	Mean ± SD	p	Mean ± SD	p
Gender				
Female	3.01 ± 0.55	0.015*	3.16 ± 1.18	0.425
Male	2.92 ± 0.73		3.10 ± 1.38	

Department of study				
Health related	3.00 ± 0.59		3.20 ± 1.22	
Not health related	2.92 ± 0.66	0.040*	2.95 ± 1.26	0.003*
Place of residence				
Rural	2.95 ± 0.60		3.11 ± 1.23	
Urban	3.01 ± 0.60	0.093	3.17 ± 1.24	0.360
Diagnosed medical condition				
Yes	2.85 ± 0.70		3.22 ± 1.35	
No	3.00 ± 0.59	0.005*	3.14 ± 1.22	0.498
COVID-19 positivity diagnosis				
Yes	2.99 ± 0.62		3.10 ± 1.33	
No	2.98 ± 0.60	0.971	3.15 ± 1.22	0.621
Satisfaction status with national COVID-19 measures				
Satisfied	2.95 ± 0.66		3.34 ± 1.20	
Not satisfied	3.01 ± 0.55	0.088	3.01 ± 1.24	0.000*
Age				
≤ 19 (n=437)	3.00 ± 0.55		3.08 ± 1.17	
20-21 (n=537)	2.98 ± 0.61	0.648	3.13 ± 1.27	0.116
≥ 22 (n=406)	2.96 ± 0.64		3.25 ± 1.25	
Education ^b				
(a) Associate (n=721)	3.00 ± 0.61		3.02 ± 1.24	
(b) Bachelor's (n=567)	2.98 ± 0.58	0.300	3.27 ± 1.22	0.000*
(c) Graduate (n=92)	2.90 ± 0.67		3.41 ± 1.21	
Tuckey HSD post hoc test				
a<b				
a<c				
Income				
Less than expenses (n=309)	2.98 ± 0.64		2.98 ± 1.27	
Equal to expenses (n=846)	3.00 ± 0.60	0.564	3.16 ± 1.19	0.004*
More than expenses (n=225)	2.95 ± 0.57		3.33 ± 1.32	
Tuckey HSD post hoc test				
a<c				

* $p < .05$

Relationships between COVID-19 VAI and PHS

According to the Pearson Correlation analysis results, there was a moderate correlation ($r: 0.340$) between COVID-19 VAI and PHS variables. This means that as the students' COVID-19 VAI levels increased, so did their PHS levels (Table 5). Additionally, high positive and significant correlations were found between the General Health Scale and the Control Center ($r: 0.664$), Self-Awareness ($r: 0.689$), Certainty ($r: 0.725$), and Importance of Health ($r: 0.733$) sub-dimensions of the PHS.

Table 4

Relationships between the scales

Variables	1	2	3	4	5	6
General perception of health (1)		0,664**	0,689**	0,725**	0,733**	0,340**
Center of control (2)			0,140**	0,353**	0,206**	0,140**
Self awareness (3)				0,288**	0,684**	0,325**
Certainly (4)					0,320**	0,204**
Importance of health (5)						0,329**
COVID-19 Vaccine Acceptance Intention (6)						

**Correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed).

Effect of COVID-19 VAI on PHS

The findings of the simple linear regression analysis, performed to investigate the impact of the independent variable COVID-19 VAI on the dependent variable PH, revealed that COVID-19 VAI had a significant effect on the participating students' PH levels (t:6.189; p <0.05) (Table 6). In other words, their COVID-19 VAI levels predicted their PH levels by 13.5% (F: 54.909; p <0.05).

Table 5

Effect of PHS on COVID-19 VAI

Variables	B	Std. β	t	p
(Constant)	0.975	0.122	6.189	0.000*
Center of control	0.084	0.052	1.916	0.056
Self awareness	0.242	0.178	5.160	0.000*
Certainly	0.111	0.079	2.830	0.005*
Importance of health	0.222	0.171	4.887	0.000*

Note. R: 0.138; Adjusted R²: 0.135; F:54.909 (p: 0.000); Durbin Watson: 1.830

B: unstandardized coefficients; Std. β : Standardized Beta; PHS: Perceived Health Scale; COVID-19 VAI: COVID-19 Vaccine Acceptance Intention

Discussion

In the present study, college students' COVID-19 vaccine acceptance intention (COVID-19 VAI), health perception (HP), and related factors were investigated. The results of the present study indicated that the students' vaccine acceptance intention and HP levels were moderate, but that they had concerns about the vaccine's efficacy, the impact of its side effects, its origins, and limited information about the vaccine (Nehal, Steendam, Campos Ponce, van der Hoeven, & Smit, 2021). The rates of vaccine hesitancy varied across populations, countries, and time-points (Pires, 2022). The survey's timing, the surveyed population, and even the geographical region/city that was surveyed could influence the results (Qattan, et al., 2021). All these factors should be taken into account when translating these findings into specific policymaking interventions. The main barriers that contributed to vaccine hesitancy were fear of the vaccine's safety, side effects, effectiveness, and the fast pace of its development compared with other vaccines (Nehal, Steendam, Campos Ponce, van der Hoeven, & Smit, 2021). On the other hand, contributing factors towards the vaccine and vaccination uptakes were identified as having higher trust in public health authorities and medical professionals, the participants' desire to return to normal life and to protect themselves and society,

and perceiving themselves as being in a high-risk group for severe COVID-19 consequences (Pires, 2022).

Socio-demographic variables that contribute to a high vaccine acceptance rate are the field of study (e.g., those related to the health field), national measures (e.g., among students who are satisfied with the measures), education (e.g., having a higher education degree), and income level (e.g., being in the middle or high-income population). Additionally, it was observed that health perception was positively influenced in the female students, those studying in a health-related field, and those with a diagnosed illness. Similar results have been obtained in most of the studies reviewed (Kukreti, et al., 2022; Zhu, et al., 2022). Individuals with at least a bachelor's degree were more likely to be vaccinated as they spent more time understanding the disease severity, benefits of vaccination, and deciding whether vaccination was in their interest (Zhu, et al., 2022). In addition, according to the theory of planned behavior, behavioral intention is shaped by an individual's beliefs and evaluation regarding the outcomes of a particular preventive action (Butler, 2017). It is common for students studying in a health-related field and those who are satisfied with the measures taken to exhibit a more positive attitude towards vaccination. Similar situations have been observed in studies. Among the reasons for this are that students in this field follow current information more closely, are more sensitive to the risk of contracting COVID-19, and may have access to more information about the global impact of vaccines (Zhu, et al., 2022). The fact that students with a diagnosed illness have a higher perception of their health supports the literature in this regard. Individuals who perceive themselves to be less healthy and at risk in terms of health are more likely to exhibit a more positive attitude towards vaccination (Pires, 2022). Vaccine acceptance may stem from how well individuals perceive their health and whether they intrinsically believe that these diseases are a threat to their health (Nehal, Steendam, Campos Ponce, van der Hoeven, & Smit, 2021). These findings provide important data on students' health perceptions and vaccine practices. In addition to providing important data on college students, these variables can also support important points to be considered and policies to be followed in vaccine studies. To increase vaccination, it is also important to examine how individuals' health perceptions are affected in times when infectious diseases emerge, spread, and cause outbreaks, even when there are no outbreaks (Brewer, et al., 2007). This is because as the agenda changes, individuals may prioritize different situations/causes for accepting or rejecting vaccination. Therefore, it is important to examine the issue in different situations and times.

In the current study, it was found that students' COVID-19 Vaccine Attitude Inventory (VAI) levels had a moderate impact on their health perception (HP) levels. Those with a positive health perception were more likely to express an intention to receive the COVID-19 vaccine. Existing studies have demonstrated that individuals with a positive health perception are more likely to have vaccination against COVID-19 (Brewer, et al., 2007; Pires, 2022). Additionally, it has been found that public health messaging can influence both health perception and COVID-19 VAI (Ammar, et al., 2020). Exposure to COVID-19 related news and information has also been associated with a more positive health perception and a higher intention to receive the COVID-19 vaccine (Pennycook, McPhetres, Bago, & Rand, 2022).

Conclusion

The results of the present study provide valuable insights into COVID-19 vaccine acceptance intention and health perception among college students. The findings indicate moderate scores for vaccine acceptance intention and health perception, highlighting the need for targeted interventions to address vaccine hesitancy among this population. The study provides a good foundation for further research to explore the underlying causes of vaccine hesitancy and fears among college students, as well as to identify effective strategies to increase vaccine confidence for public health at the mass level. Furthermore, the study identifies several socio-demographic factors that contribute to high

acceptance rates, such as education, income level, and field of study, which can guide targeted strategies to increase vaccine acceptance among students.

The present study's results also revealed a significant and positive correlation between COVID-19 vaccine acceptance intention and health perception, emphasizing the importance for public health officials and policymakers to address concerns related to the vaccine's efficacy and side effects. This can be achieved through targeted education campaigns, improving communication strategies, and addressing specific concerns related to the vaccine. Ultimately, these efforts can contribute to achieving public health goals related to reducing the spread of COVID-19 and its impact on individuals and communities.

Funding

This research did not receive any specific grants from public, commercial, or not-for-profit funding agencies.

Authors' Contribution

ZUD contributed to the idea of the study. ZUD, HKH, and HG completed the content of the study together and conducted the study together. The authors evaluated the study results together. The initial draft of the manuscript was written by ZUD, and the final version was carefully reviewed and shaped by all authors.

Declarations

Ethical Approval

The present study was conducted in compliance with the 2013 Helsinki Declaration and the ethical standards of the National Research Committee. Before the study was conducted, ethical approval was obtained from the X University ethics committee (protocol number 2021/05).

Conflict of Interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest. The manuscript has been reviewed and approved by all contributing authors.

References

- Ahmed, M. U., Hanif, M., Ali, M. J., Haider, M. A., Kherani, D., Memon, G. M., & Sattar, A. (2021). Neurological manifestations of COVID-19 (SARS-CoV-2): a review. *Frontiers in Neurology, 11*, 518.
- Ammar, M., Mueller, P., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., . . . Ellen, B. (2020). Psychological consequences of COVID-19 home confinement: The ECLB-COVID19 multicenter study. *PloS One, 15*(11), 1-13.
- Aydınlioğlu, Ö., & Gencer, Z. T. (2020). Let me buy before i die! A study on consumers' panic buying behaviours during the Covid-19 pandemic. *Electronic Turkish Studies, 15*(6), 139-54.

- Brewer, N. T., Chapman, G. B., Gibbons, G. X., Gerrard, M., McCaul, C. B., & Weinstein, N. D. (2007). Meta-analysis of the relationship between risk perception and health behavior: the example of vaccination. *Health Psychology, 26*(2), 136.
- Butler, R. (2017). Vaccine hesitancy, acceptance, and demand. *Pediatric Vaccines and Vaccinations: A European Textbook*, 27-35.
- CDC. (2023, 08 31). *Information about diseases and vaccines*. Retrieved 08 28, 2024, from Center for Disease Control and Prevention: <https://www.immunize.org/wp-content/uploads/catg.d/p4209.pdf>
- Diamond, J. J., Becker, J. A., Arenson, C. A., Chambers, C. V., & Rosenthal, M. P. (2007). Development of a scale to measure adults' perceptions of health: Preliminary findings. *Journal of Community Psychology, 35*(5), 557-561.
- Dube, E., Labege, C., Guay, M., Bramadat, P., Roy, R., & Bettinger, J. A. (2013). Vaccine hesitancy: an overview. *Human Vaccines & Immunotherapeutics, 9*(8), 1763-1773.
- Geldsetzer, P. (2020). Knowledge and perceptions of COVID-19 among the general public in the United States and the United Kingdom: a cross-sectional online survey. *Annals of Internal Medicine, 173*(2), 157-160.
- Kadıoğlu, H., & Yildiz, A. (2012). Validity and reliability of Turkish version of perception of health scale. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 32*(1), 47-53.
- Kline, R. B. (2023). Principles and practice of structural equation modeling (5th ed). *Guilford Press*.
- Kukreti, S., Rifai, A., Patmalatha, S., Lin, C. Y., Yu, T., Ko, W. C., . . . Ko, N. (2022). Willingness to obtain COVID-19 vaccination in general population: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Global Health, 12*, 1-11.
- Ministry Health of Turkey. (2021). *Covid-19 information platform*. Retrieved 08 28, 2024, from T.C. Sağlık Bakanlığı: <https://covid19.saglik.gov.tr/>
- Nehal, K. R., Steendam, L. M., Campos Ponce, M., van der Hoeven, M., & Smit, G. S. (2021). Worldwide vaccination willingness for COVID-19: a systematic review and meta-analysis. *Vaccines, 9*(10), 1-19.
- Park, J. H., Yoo, E., Kim, Y., & Lee, J. M. (2021). What happened pre-and during COVID-19 in South Korea? Comparing physical activity, sleep time, and body weight status. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(11), 5683.
- Pennycook, G., McPhetres, J., Bago, B., & Rand, D. G. (2022). Beliefs about COVID-19 in Canada, the United Kingdom, and the United States: A novel test of political polarization and motivated reasoning. *Personality and Social Psychology Bulletin, 48*(5), 750-765.
- Pires, C. (2022). Global predictors of COVID-19 vaccine hesitancy: A systematic review. *Vaccines, 10*(8), 1349.
- Qattan, A. M., Alshareef, N., Alsharqi, O., Al Rahahleh, N., Chirwa, G. C., & Al-Hanawi, M. K. (2021). Acceptability of a COVID-19 vaccine among healthcare workers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Frontiers in Medicine, 8*, 1-12.
- Raamkumar, A. S., Tan, S. G., & Wee, H. L. (2020). Measuring the outreach efforts of public health authorities and the public response on Facebook during the COVID-19 pandemic in early 2020: cross-country comparison. *Journal of Medical Internet Research, 22*(5), e19334.
- Rosenstock, I. M., Strecher, V. J., & Becker, M. H. (1988). Social learning theory and the health belief model. *Health Education Quarterly, 15*(2), 175-183.
- Ural, A., & Kilic, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. 4th ed.* Ankara: Detay Yayıncılık.
- Van den Broucke, S. (2020). Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic, and vice versa. *Health Promotion International, 35*(2), 181-186.

- WHO. (2020, 12 8). *How do vaccines work?* Retrieved 09 28, 2024, from World Health Organization: https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/how-do-vaccines-work?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw0t63BhAUEiWA5xP54a8EjlJ0ICQBw3ZYg42lm8pBPUBCEBN-V2nSlqLzvcyC4UbUx90ZnhoCVP8QAvD_BwE
- Xie, B., He, D., Mercer, T., Wang, Y., W, D., Fleischmann, K. R., & Lee, M. K. (2020). Global health crises are also information crises: A call to action. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *71*(12), 1419-1423.
- Zhou, F., Shefer, A., Wenger, J., Messonnier, M., Yang Wang, L., Lopez, A., . . . Rodewald, L. (2009). Economic evaluation of the routine childhood immunization program in the United States, 2009. *Pediatrics*, *133*(4), 577-585.
- Zhu, X. M., Yan, W., Sun, J., Liu, L., Zhao, Y. M., Zheng, Y. B., . . . Zeng, N. (2022). Patterns and influencing factors of COVID-19 vaccination willingness among college students in China. *Vaccine*, *40*(22), 3046-3054.

5. Sınıf İngilizce Dersinde Proje Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

İmren ERSAN¹

MEB

Mustafa ÇELEBİ²

Erciyes Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın temel amacı proje tabanlı öğretimin ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, uygulama süreci belirlenen üniteyi geleneksel yöntemlerle işlenmekte olan kontrol sınıfı ile proje tabanlı öğretiminden faydalanılarak öğretimin yapıldığı deney sınıfı öğrencileri kıyaslanarak deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2. döneminde, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde 5. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 'Fitness Ünitesi Başarı Testi' aracılığıyla toplanmıştır. Proje tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla deney öncesinde öntest deney sonrasında sontest şeklinde uygulanmıştır. Çalışmada başarı testinden elde edilen veriler SPSS 23.0 programında Mann Whitney U testi ve non-parametrik Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu kıyaslandığında ders öğretiminde proje tabanlı öğretiminin klasik yöntemlerle yapılan öğretime nazaran öğrenci başarısına daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Ancak cinsiyet faktörünün öğrenci başarısına önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, İngilizce Dersi, Akademik Başarı

Abstract

The main purpose of this study is to examine the effect of project-based teaching on academic success in the 5th grade English course. For this purpose, an experimental study was carried out by comparing the students of the control class, whose implementation process was determined with traditional methods, and the students of the experimental class, where teaching was done using project based teaching.

The research was carried out with 48 students studying in the 5th grade in in Melikgazi, Kayseri, in the second semester of the 2023-2024 academic year. The datas were collected through the 'Fitness Unit Achievement Test' developed by the researcher. In order to determine the effect of project-based teaching on student success, a pre-test was applied before the experiment and a post-test was applied after the experiment. In the study, the data obtained from the achievement test were analyzed using the Mann Whitney U test and the non-parametric Wilcoxon Signed Rank Test in the SPSS 23.0 program.

According to the results of the research, when the experimental and control groups were compared, it was seen that project-based teaching contributed more to student success than teaching with classical methods. However, it was concluded that the gender factor did not have a significant effect on student success.

Key Words: Project Based Learning, English Lesson, Academic Success

¹ Sorumlu Yazar. MEB, ersanimren@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9114-9040

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, mcelebi@erciyes.edu.tr, ORCID:0000-0002-0325-7528

Giriş

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 (Çiftci, 2023).

Teknolojik gelişme ve değişimlerin kültürel değişimlerin önüne geçtiği 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi yadsınamaz. Ülkemizde yaklaşık iki yüz yıldır yabancı dil öğretimi konusunda bir gayret vardır. Dönem dönem farklı eğitim politikalarıyla beraber farklı yabancı dil eğitim yolları takip edilmiştir. Türkiye’de yabancı dil bilmenin önemi ve gerekliliği vurgulanarak eğitim yapılandırmasında da bir takım değişiklikler yapılmıştır. Yabancı dil öğreniminin yabancı dille eğitim yapılan kurumlarda daha etkili olacağı düşüncesiyle hem ortaöğretim hem de yükseköğretimde yabancı dille öğretim yapan kurumlar açılmıştır (Çelebi, 2006).

Yabancı dil öğretimi, Cumhuriyet dönemi Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla başlamıştır. Bu kanuna göre, ilk adım olarak Vakıflar Bakanlığı kaldırılmış, medreselerin ekonomik bağımsızlığına son verilmiştir. Buradaki amaç yabancı ve azınlık okullarındaki serbest ve memleketin bütünlüğüne zarar verecek çalışmalara engel olmaktır. Sonraki adım ise 1924 yılında Öğretim Birliği kanunu çıkarmak olmuştur, adından da anlaşılacağı üzere bütün bilim ve eğitim kurumları tek bir çatı altında birleştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Demirkan, 1988). Bu kanun ile din eğitimine son verilmiş, din eğitimi veren misyoner okullar kapatılmış, özel Türk okulları açılmaya başlanmıştır. Atatürk’ün talimatıyla 1928 yılında Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu derneğin amacı; Türk çocuklarının yabancı dil öğrenmek için yabancı okullarına gitmesini önlemektir.

Türkiye’de eğitim konusundaki arayışların en yoğun olduğu dönem I. Dünya Savaşı’ndan sonrasındır. 1933 Üniversite Reformuyla beraber, Türkiye’de geniş çaplı araştırma yapmaları ve konuyla alakalı rapor sunmaları amacıyla yurt dışından öğretim üyeleri getirilmiştir. Sunulan raporlar ve profesörlerin de görüşleri göz önüne alınarak bir takım uygulamalara yer verilmiştir. Yabancı dille yetiştirilen bir kurumun olmaması bu dönemin en büyük problemi (Çelebi, 2006). Galatasaray lisesi 1956 yılına kadar bazı dersleri yabancı dilde (Fransızca) öğretilen tek okuldur.

1988-1989 eğitim ve öğretim yılında yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu ders olma statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirildi. Devlet, yabancı dil öğretimini kaliteli hale getirmek istiyordu bu yüzden yabancı dille eğitim yapacak liseler açma projesi bu kararın alınmasında etkili olmuştur (Demirkan, 2008). 1994-1995 öğretim yılında Anadolu Liseleri’ndeki yabancı dile talep doğrultusunda Süper Liseler açılmıştır.

1997 yılında yürürlüğe giren 4306 Sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Yasası gereği ilköğretim 8 yıla çıkarılmıştır ve İngilizce öğretimi 4. sınıftan itibaren başlatılmıştır. Bu yasa İngilizce öğretim politikasında köklü bir değişiklik yapıldığının ve bir reform niteliğinde olduğunun göstergesidir (Kırkgöz, 2007). Bu yeni sisteme göre öğrencinin merkezde olduğu öğretmenin ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı (facilitator) rolü olan bir yaklaşım benimsenmiştir.

Yabancı dil öğretimi, Türk eğitim sistemi tarafından yeterince hazırlık yapılmadan başlamıştır. Dolayısıyla İngilizce eğitimindeki bu yenilikler eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştiren Milli Eğitim Bakanlığı açısından bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Buna çözüm olarak ilerleyen yıllarda Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Bölümü’ne ‘Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi’ dersi eklendi.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülkemizde ortaöğretim konusunda önemli gelişmeler yaşandı. Uygulamaya başlanan yeni müfredatla yabancı dil eğitiminde yapılandırmacı bir yaklaşım, iletişimle ilgili yöntem ve öğretim yöntemleri benimsenmeye çalışıldı. Bunu başarmak için Türkiye’deki tüm İngilizce öğretmenleri tarafından bir haftalık hizmet içi eğitim kursu tamamlandı. Liseler dört yıla

çıkarıldı ve ülke genelinde Süper Liseler Anadolu Liselerine döndürüldü. Buradaki hedef, öğrenci alımlarındaki karmaşayı gidermekti. Yabancı dil öğretimi sadece hazırlık sınıflarında yoğunken bu program aracılığıyla dört yıla yayılmıştır.

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin ardından 4+4+4 sisteminde zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Burada yabancı dil eğitimiyle ilgili en önemli değişiklik, bu derslerin 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmasıdır. Amaç; öğrencilerin daha erken yaşlarda yabancı dille tanışmasıdır. 2011 yılında yürürlüğe giren yeni yapıyla İngilizce öğretiminin 2. sınıftan başlatılmasının yanı sıra 5.sınıfta ders saati ikiden dörde çıkarılmıştır (Demirpolat, 2015).

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 öğrenme uzun tarihsel bir geçmişe sahiptir (Grant, 2002). W. Kilpatrick'ın 1918 yılında yayınlanan "The Project Method" adlı makalesinde ilk defa bahsedilmiştir (Wrigley, 1998). John Dewey'in "problem çözme" yöntemi daha geleneksel öğretim yöntemleri haline geldikten sonra, W. Kilpatrick "proje yöntemini" desteklemeye başlamıştır (Oğuzkan, 1989). Bu nedenle proje tabanlı öğrenmenin John Dewey ve Kilpatrick'ın öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Gültekin, 2007).

Proje tabanlı öğrenmeye yönelik yeni yaklaşım, Dewey'in: "Bilim ve teknoloji eğitimi, dünyadaki zorlukları çözme ihtiyacından kaynaklanmaktadır." şeklinde belirttiği argümanına dayanmaktadır. Dewey, programların öğrencileri yalnızca bilgi toplamaya değil aynı zamanda deneysel gözlem ve ispat yöntemlerini kullanmaya teşvik edecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır (Ferretti & Okolo, 1996).

Proje tabanlı öğrenmenin ortaya çıkmasında iki önemli gelişmenin etkisi vardır. Bunlardan ilki; nöro-bilim ve psikolojisi alanlarındaki araştırmaların, öğrenmenin bilişsel ve davranışsal modellerini genişletmesidir. Günümüzde öğrenmenin sosyal bir faaliyet olduğu, sosyal ve kültürel koşullar altında önceki deneyimlerden beslenerek geliştiği kabul edilmektedir. İkinci gelişme ise dünyanın değişmesidir. Gelişen ve değişen dünya ile birlikte okulların da bu koşullara uyarlanması gerçeği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, eğitimin değişen dünyaya uyum sağlama ihtiyacı, proje tabanlı öğrenmeyi popüler hale getiren neden olmuştur (BIE, 2002).

Proje tabanlı dil öğreniminin amacı, sınıfın ve öğrenilen dilin ötesine geçen çeşitli etkinlikler yoluyla belirli bir konuyu öğrenmektir (Stoller, 2001). Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin pratik ve karmaşık sorunları bağımsız olarak araştırmasına, çözümler tasarlamasına ve sorunları çözmek için işbirlikçi araştırmalar yürütmesine olanak tanır (Lee, 2015). Çünkü dilin yaşayarak öğrenilen bir beceri olduğu unutulmamalıdır. 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 (Jaya & Mortini, 2023).

Öğrenme, öğrencilerin problemleri çözüp sonuçlarını sundukları işbirlikçi bir sınıf ortamında gerçekleşir. Bu ortamlar öğretmen ve öğrencilerin alışık oldukları rollerden farklı roller üstlenmelerini gerektirmektedir (Choi & Jang, 2010). 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 (Syakur vd., 2020). 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. Deniz Çeliker (2012); Saracaloğlu vd. (2006); Başbay (2005); Yılmaz & Gültekin (2007); Yıldız (2012), Ülküdür & Bacanak (2013); Ülküdür (2016); Kızıldaş (2017). Ancak yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak fen bilgisi eğitimi alanında yapıldığı görülmektedir. 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.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İngilizce dersinde proje tabanlı öğretim (yöntemlerinin) tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri (öntest) nasıldır?
2. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası düzeyleri (sontest) nasıldır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası düzeyleri nasıldır?
4. Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası düzeyleri nasıldır?
5. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin; son test puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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.

Nicel araştırmanın farklı türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada da yer alan deneysel çalışma bilimsel yöntemler arasında en net sonuçların alındığı çalışmadır. Sebebi, araştırmacılar tarafından karşılaştırılabilir işlemler uygulanması ve daha sonra onların etkilerinin incelenmesidir. Böylece araştırma sonuçlarının araştırmacıyı en net yorumlara ulaştırması umulur (Büyüköztürk vd., 2021). Yarı deneysel desenlerde izlenen işlemler, deney birimleri ve bağımlı değişkenlerin ölçümü açısından deney tasarımına benzetmekle birlikte, deney ve kontrol gruplarının rastgele atanamaması nedeniyle deney tasarımından farklılık göstermektedir (Bulduk, 2003). Bu çalışmanın deseninde de hazır gruplardan ikisi çeşitli değişkenlere göre eşleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu MEB Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 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 beşinci sınıf İngilizce dersi kapsamında uygulanmıştır. Çalışma yapılan okul aynı zamanda araştırmacının görev yaptığı yerdir. Çalışma grubu belirlenirken kolay erişilebilir örneklem kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır. Araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın ve ulaşılması kolay bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanmadığı durumlarda kullanılır (Kılıç, 2013).

Verilerin Toplanması

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.

Verilerin Analiz Edilmesi

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.

Bulgular

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri

Araştırmada okulun tüm beşinci sınıflarının okul başarı puanları tespit edilmiş ve birbirine yakın olan iki sınıfın birisi kontrol, diğeri de deney grubu olarak alınmıştır. Daha sonra pilot uygulamasından sonra son hali verilen başarı testi her iki gruba da uygulanmıştır. Her iki grubun öntest puanlarına ilişkin betimsel veriler ve gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 8

Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öntest	Kontrol	29	28,00	812,00	377,00	,274
	Deney	31	32,84	1018,00		
	Toplam	60				

Kontrol ve deney gruplarından oluşan beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarı testinden (öntest) aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, deneysel süreç başlamadan önce yapılan testten kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir fark ($U=377,00 - p>,05$) ortaya çıkmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre kısmen daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası başarı düzeyleri

İngilizce dersi 5. Sınıf ünitelerinden “Fitness” ünitesi araştırmacı tarafından 4 hafta süreyle işlenmiştir. Kontrol grubuna bilinen klasik yöntemler kullanılırken, deney grubu öğrencilerine proje tabanlı öğretim teknikleri kullanılarak dersler yapılmıştır. Ünite sonunda her iki gruba da kazanımların ne düzeyde edinildiğini görmek amacıyla ünite değerlendirme testi (sontest) yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının erişti düzeylerini belirlemek için yapılan sontest puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre,

Tablo 9

Kontrol ve Deney Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öntest	Kontrol	29	15,29	443,50	8,500	,000
	Deney	31	44,73	1386,50		
	Toplam	60				

Kontrol grubu için klasik yöntemlerin, deney grubu için de proje tabanlı öğretim tekniklerinin kullanıldığı süreç sonunda her iki gruptaki öğrencilerin ünite kazanımlarını değerlendirme testinden (sontest) aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre; Fitness ünitesi her iki grupta işlendikten sonra yapılan başarı testinde deney grubu öğrencilerinin puanları ile kontrol grubu öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark ($U= 8,500 - p<,05$) ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, proje tabanlı öğretim tekniklerinin öğrencilerin dil öğrenmelerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi

Kontrol grubu öğrencilerinin “Fitness” ünitesi işlenmeden önce aldıkları öntest puanları ile ünite işlendikten sonra aldıkları sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına karşılaştırmalı olarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 10

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Deney öncesi ve Sonrası Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Sontest	Negatif Sıra	10 ^a	16,10	161,00	-,726 ^b	,468
	Pozitif Sıra	13 ^b	8,85	115,00		
Öntest	Eşit	6 ^c				

^a. Wilcoxon işaretli sıralar temeline dayalı

^b. Pozitif sıra temeline dayalı

Tablo 3’te görüldüğü gibi; uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin aldıkları puanlara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir; ($z=-,726^b - p= ,468$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında; gözlenen farkın 10 öğrenci için Wilcoxon İşaretli Sıralar lehine, 13 öğrenci için de pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu görülmektedir. 6 öğrenci için ise bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin “Fitness” ünitesi sürecinde aldıkları eğitimin yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin “Fitness” ünitesi işlenmeden önce aldıkları öntest puanları ile proje tabanlı öğretim teknikleri kullanılarak işlenen derslerden sonra aldıkları sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına karşılaştırmalı olarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubu Öğrencilerinin Deney öncesi ve Sonrası Başarı Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Sontest Öntest	Negatif Sıra	1 ^a	1,50	1,50	-4,650 ^b	,000
	Pozitif Sıra	27 ^b	14,98	404,50		
	Eşit	3 ^c				

^a. Wilcoxon işaretli sıralar temeline dayalı

^b. Pozitif sıra temeline dayalı

Tablo 4'te görüldüğü gibi; uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin aldıkları puanlara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; ($z=-4,650^b$ – $p=,000$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında; gözlenen farkın 1 öğrenci için Wilcoxon İşaretli Sıralar lehine, 27 öğrenci için pozitif sıralar yani sontest puanlar lehine olduğu, 3 öğrenci için ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin "Fitness" ünitesi sürecinde kullanılan proje tabanlı öğretim tekniklerinin dersin hedeflerine ulaşmada oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sontest puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları

Araştırma kapsamında hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip gösterilmediğine bakılmıştır. Tablo 5'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test puanlarının anlamlılık düzeylerine gösteren Mann-Whitney U testi verileri yer almaktadır.

Tablo 12

Öğrencilerin sontest puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık durumlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Grup	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sontest	Kontrol	Kadın	14	16,43	230,00	85,000	,400
		Erkek	15	13,67	205,00		
		Toplam	29				
Sontest	Deney	Kadın	20	17,10	342,00	88,000	,381
		Erkek	11	14,00	154,00		
		Toplam	31				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark ($U= 85,000 - p>,05$) çıkmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında da; her iki grupta da kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ancak söz konusu akademik başarı farkının anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Birinci alt problem doğrultusunda deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini ölçen öntest başarı puanları arasındaki farka bakılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde dil becerileri açısından her iki grubunda ön bilgilerinin denk olduğunu göstermektedir.

İkinci alt probleme ait sonuçlara bakıldığında; kontrol ve deney grubu 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. Bayram ve Seloni'nin (2014) çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi deneysel yöntemle incelenmiş ve deney grubu öğrencilerinin puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme, özellikle küçük gruplarda, öğrencilerin projeyi öğrenirken aktif kalmalarına ve başkalarının çalışmasına yardımcı olarak grup başarısı için çabalamalarına olanak tanır (Senemoğlu, 1997). Proje tabanlı öğrenme yalnızca kavram ve kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilginin akılda tutulmasını, çalışma becerilerini ve bu kavramları yeni durumlarda uygulama yeteneğini de geliştirir (Solomon, 2003).

Kontrol grubu öğrencilerin deney öncesi ve sonrası başarı testi puanları incelendiğinde; öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p = ,468$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre "Fitness" ünitesi süresince klasik yöntemlerle yapılan eğitimin pek etkili olmadığı söylenebilir. Bulut ve Çifçi 2020 yılında proje tabanlı öğrenme ile yapılan portre çalışmalarının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin, görsel sanatlara yönelik öntest tutum puanları ile sontest puanları birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, kontrol grubundaki öğrencilerin portre çalışmaları bitiminde tutum puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası başarı testi puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin proje tabanlı öğrenmedeki tercihlerinde ve uygulamalarında özgür olmalarından kaynaklanmış olabilir. Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler gruplar halinde çalıştı ve orijinal eserlerin yaratılmasında işbirliği yaptı. Projenin özgün bir eserle neticelenmesi öğrencilerin başarılarını olumlu anlamda artırmış olabilir. Bunlara ek olarak deney grubundaki öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinde yaşanan artışın, proje tabanlı öğrenme yönteminin "Fitness" ünitesindeki ifadeleri ve kavramları deneyimleyerek öğretmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bulgular önceki araştırmaların sonuçlarıyla da uyumludur. Bulut ve Çifçi'nin (2020) çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin görsel sanatlara yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ve bu farkın sontest puanları lehine olduğu bulunmuştur. Yılmaz'ın (2015) çalışmasında fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, uygulamalar öncesi ve sonrasındaki başarı puanları arasındaki ilişki araştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sontest puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; kontrol ve deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark çıkmamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında; sontest puanlarında kadınlarınki yüksek çıkmıştır ama kadınların erkeklerle arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca göre, çalışma gruplarındaki öğrenci cinsiyetlerinin akademik başarı konusunda belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karaca'nın (2011) pedagojik alan destekli ortamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının insan ve bilgisayar etkileşimi dersi başarısına ve öğrenci tutumuna etkisini araştırdığı çalışmada öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına yönelik tutumlarında cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çıbık ve Emrahoğlu (2008) çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelemişlerdir. Gruplarda

uygulanan testin kız ve erkek öğrencilerin sontest mantıksal düşünme grup testinden aldıkları puanların dağılımı birbirine yakın olmuştur. 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.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak ileride yapılacak olan araştırmalarda aşağıda belirtilen konuların ele alınması önerilmektedir:

1. Bu çalışma, farklı disiplinlerde ve öğretim kademelerinde farklı araştırma desenleri ve farklı katılımcı sayısı ile tekrarlanabilir.
2. Bir projede yalnızca tek bir konu ele alınmamalıdır; öğrencilerin ünite kapsamında farklı alternatif konular üzerinde çalışabilecekleri seçenekler sunulmalıdır. Böylece öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre konular seçerek güdülenir ve yeni görevler almak için de istekli olurlar.
3. Bu çalışma kapsamında, proje tabanlı öğretim deney grubunda yer alan öğrencilere dört hafta (12 ders saati) boyunca uygulanmıştır; gelecekteki araştırmalarda uygulama süresinin uzatılması önerilebilir.
4. Yapılan araştırmada 5. sınıf İngilizce dersinde proje tabanlı öğretim kullanılarak hazırlanmış çalışmaların, öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenmiştir. İngilizce öğretimine yönelik, farklı değişkenler belirlenerek proje tabanlı öğretimden yararlanan farklı araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırmada proje tabanlı öğrenme yönteminin İngilizce dersinde kullanılması öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamıştır ve akademik açıdan başarılarını artırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin de İngilizce dersinde bu yönteme daha fazla yer vermesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Bayram, H., & Seloni, Ş. R. (2014). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 71-84. doi:10.15285/EBD.2014397398
- Bulduk, S. (2003). *Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri*. Çantay Kitapevi.
- Bulut, Ü., & Çifçi, C. (2020). Proje tabanlı öğrenme ile yapılan portre çalışmalarının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 627-635. doi:10.48146/odusobiad.730106
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırmanın temelleri. *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 1-37). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.15427/9789944919289>
- Choi, J. I., & Jang, K. W. (2010). *Teaching with PBL*. Hagjisa
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(21), 285-307.
- 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.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. Remzi Kitapevi.

- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Tez No. 215687) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı*. SETA.
- Ferretti, R., & Okolo, C. (1996). Authenticity in learning: multimedia design projects in the social studies for students with. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 450-460.
- 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.
- Gültekin, M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *Elementary Education Online*, 6(1), 93-112.
- 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>
- Karaca, E. (2011). *Pedagojik alan destekli ortamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının insan ve bilgisayar etkileşimi dersi başarısına ve öğrenci tutumuna etkisi*. (Tez No. 292807) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 43-46. doi:10.5455/jmood.20130325011730
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/00336882070796>
- Kızıldaş, T. N. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri: Muş örneği*. (Tez No. 469023) [Yüksek Lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- BIE. (2002). Introduction to project based learning. <http://www.bie.org/pbl/pblhanbook/BIE-DBLintropdf>
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Teaching in secondary schools (objective, principles, method and techniques)*. Emel Publications.
- 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.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. (Tez No. 456122) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wrigley, H. S. (1998). Knowledge in action: the promise of project-based learning. *NCSALL*, 2(D), 13-18.

- 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.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Tez No. 407000) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimlerinin Yordayıcıları: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Mizah Davranışları

Berkay GÖK¹

Fatma ÇALIŞANDEMİR²

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

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 maksimize etmek adına öğretmenlerin sahip olduğu inovatif yaklaşımlar büyük bir öneme sahiptir. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin yordayıcıları olarak teknolojik pedagojik alan bilgileri, mizah davranışları ve çeşitli demografik değişkenler incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında özel ve devlet kurumlarında görev yapan 205 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı 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. Verilerin analizinde; "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi"nin ve "Mizah Davranışları"nın okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Demografik özelliklerine göre inovatif düşünme eğilimlerinin farklılık duruma bakmak için bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve/veya mizah davranışları ölçeğinden aldıkları puan arttıkça inovatif düşünme eğilimlerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, sınıftaki çocuk sayısı ve meslekteki çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı fark bulgusu elde edilirken okul türü ve çalıştıkları yaş grupları değişkenine göre ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Giriş

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). Toplumu inovatif bireylerin oluşturması, inovasyonun daha büyük kitlelere ulaştırılması ve etkin 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 maksimize etmek adına öğretmenlerin sahip olduğu inovatif yaklaşımlar büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları gibi faktörler, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

¹ Sorumlu Yazar. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitimi Bilim Dalı gok.berkay3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2384-1825

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0001-5913-0553, fcalisandemir@mehmetakif.edu.tr

Teknolojinin eğitim alanındaki kullanımı giderek artarken, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yetenekleri, çocuk merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. 21. yüzyılda teknolojiye ilişkin bilgi edinmek ve günceli yakalamak zaruri bir durum haline gelmiştir. Yaşadığımız bu çağda çocukların teknolojiye erişimleri ve tanışmaları erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Teknoloji ile küçüklük dönemlerinde karşılaşan çocuklarda, teknolojinin hem olumlu hem de olumsuz pek çok etkisinin olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurulduğunda, teknolojik araç gereçlere yönelik merak içerisinde olmaları kaçınılmazdır. 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.

Bununla birlikte, mizahın da eğitimdeki rolü göz ardı edilmemelidir. Mizah, öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirebilir, sınıf içindeki atmosferi yumuşatır, çocuklar arasındaki iletişimi güçlendirebilir ve öğrenme motivasyonunu artırabilir. Öğretmenlerin mizahı öğrenme sürecine entegre etmeleri, çocukların motivasyonunu artırabilir ve öğrenme ortamlarını daha olumlu bir hale getirebilir.

Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini belirlemek ve anlamak için, okul öncesi öğretmenlerinin 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. Araştırmamızın sonuçları, eğitim alanında stratejik planlama ve öğretmen yetiştirme programlarına değerli katkılar sağlayabilir.

Yöntem

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin 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 öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları arasındaki ilişki ve inovatif düşünme eğilimleri çeşitli demografik özelliklere göre incelenmiştir.

Veri Araçları

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. Veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle alan taraması yapılarak sorular oluşturulmuş ve oluşturulan kişisel bilgi formu okul öncesi eğitimi alan uzmanlarına sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve kişisel bilgi formuna son şekli verilmiştir. Kişisel bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerinin demografik

özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler için: öğretmenin yaşı, cinsiyeti, meslekteki çalışma süresi, görev yaptığı okul türü, çalıştığı yaş grubu (ay), sınıfındaki çocuk sayısı, soruları yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği

Bilir (2021) tarafından geliştirilen ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçek olup, (1) bana hiç uygun değil (5) bana tamamen uygun arasında cevaplanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği

Demirezen (2021) tarafından geliştirilen ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçek olup (1) kesinlikle katılmıyorum (5) kesinlikle katılıyorum arasında cevaplanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Mizah Davranışları Ölçeği

Cemaloğlu, Recepoğlu Şahin, Daşçı ve Köktürk (2012) tarafından geliştirilen ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçek olup, (1) hiç katılmıyorum, (5) tamamen katılıyorum arasında cevaplanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı çocuklar için mutluluk stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,943 olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında özel anaokulunda, bağımsız devlet anaokulunda, özel okul anasınıfında ve devlet okulu anasınıfında görev yapan ... okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada değişkenler göz önünde bulundurulduğunda daha farklı katılımcıya ulaşmak adına maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde örnekleme, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010).

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Yaş	30 yaş altı	111	54,1
	30 yaş ve üzeri	94	45,9
Cinsiyet	Kadın	171	83,4
	Erkek	34	16,6
Görev yaptıkları okul türü	Özel	107	52,2
	Devlet	98	47,8
Sınıftaki Çocuk Sayısı	5 - 10	37	18,1
	11 - 16	89	43,4
	17+	79	38,5
Çalışılan Yaş Grubu	36 - 48 ay	53	25,8
	48 - 60 ay	77	37,6
	60 - 72 ay	75	36,6
Meslekteki Çalışma Yılı	1 - 5 Yıl	40	19,5
	6 - 10 Yıl	84	41
	11 - 15 Yıl	41	20
	16+ Yıl	40	19,5
Toplam			100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 205 öğretmenin cinsiyet dağılımına bakıldığında %83,4'ü (171) Kadın ve %16,6'sının (34) Erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıftaki çocuk sayısına bakıldığında %18,1'i (37) 5 – 10 çocuk sayısı aralığında, %43,4'ü (89) 11 – 16 çocuk sayısı aralığında, %38,5'i (79) 17 ve üstü çocuk sayısı aralığında olduğu görülmektedir.

Bulgular

4.1. Okul öncesi öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları, okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini yordamakta mıdır?

Bu araştırma sorusuna yönelik olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi”nin ve “Mizah Davranışları”nın okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi”nin ve “Mizah Davranışları”nın, İnovatif Düşünme Eğilimlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	(β)	t	p	Korelasyonlar İkili r	Kısmi r
Sabit	,068	,044		1,537	,126		
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	,482	,046	,455	10,545	,000*	,973	,596
Mizah Davranışları	,586	,047	,540	12,492	,008*	,977	,660

F= 3299,894 p= 0,000 Durbin-Watson= 1,711

Bağımlı Değişken: Okul Öncesi Öğretmenlerin İnovatif Düşünme Eğilimleri

p < 0,05

Tablo 2’de kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu (F=3299,894, p=0,000) görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerini, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları ile açıklamanın istatistiksel olarak mümkün olduğu görülmektedir. Tablo 2’de yer alan D-W değerinin 1,711 olduğu görülmektedir. D-W değerinin 1,5-2,5 arasında olması modelde oto korelasyon olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgu sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları ölçeğinden aldıkları puan arttıkça, inovatif düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanın da arttığı görülmektedir. İnovatif düşünme eğilimlerini etkileyen değişkenlerin önem sırası; mizah davranışları (Beta Değeri = 0,586; p<0,05) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (Beta Değeri = 0,482; p<0,05) şeklindedir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde; teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları ile inovatif düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve/veya mizah davranışları ölçeğinden aldıkları puan arttıkça inovatif düşünme eğilimlerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.1.Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu için okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ölçeğine ait puan ortalamalarının yaşa göre “Bağımsız Gruplar t Testi” yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Değişkenine göre İnovatif Düşünme Eğilimleri Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	p	t
30 yaş ve altı	111	3,63	.70	0,003*	2,98
31 yaş ve üzeri	94	3,33	.74		

$p < 0,05$

Tablo 5’te de görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre 30 yaş ve altı öğretmenlerin (Ort. =3,63, ss=.70) inovatif düşünme eğilimleri 31 yaş ve üzeri öğretmenlere (Ort. =3,33, ss=.74) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur $t(203) = 2,98, p < ,050$.

4.1.2.Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.

Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre İnovatif Düşünme Eğilimleri bağımsız örneklem t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	p	t
Kadın	171	3,38	.75	0,00*	-5,161
Erkek	34	4,06	.22		

$p < 0,05$

Tablo 4’te de görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre erkek öğretmenlerin (Ort. =4,06, ss=.22) inovatif düşünme eğilimleri, kadın öğretmenlere (Ort. =3,38, ss=.75) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur $t(203) = -5,161, p < ,050$.

4.1.3.Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine göre İnovatif Düşünme Eğilimleri Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	p	t
Özel	107	3,43	.73	0,197	-1,294
Devlet	98	3,56	.73		

$p < 0,05$

Tablo 5’te de görüldüğü gibi bağımsız örneklem t-testi sonucuna özel bir kurumda çalışan öğretmenler (Ort. =3,43, ss=.73) ile devlete bağlı kurumda çalışan öğretmenler (Ort. =3,56, ss=.73) arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri görev yaptıkları sınıftaki çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu için okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ölçeğine ait puan ortalamalarının meslekteki çalışma yılına göre “Tek Yönlü ANOVA Testi” yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıftaki çocuk sayısına Değişkenine göre İnovatif Düşünme Eğilimlerinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri	ANOVA Sonuçları										
	Grup	n	\bar{x}	Ss	Var.K.	Kt	sd	KO	F	p	Fark
	5-10	37	3,86	,359	G.A.	22,84	2	11,427			1 - 3
Sınıftaki Çocuk Sayısı	11 - 16	89	3,71	,537	G.İ.	88,101	202	,436	26,20	,000	
	17 ve üzeri	79	3,08	,703	T.	110,955	204				
	Toplam	205	3,49	,560							

$p < .0,05$

1- 5-10 Çocuk, 2- 11-16 Çocuk, 3- 17 ve daha fazla Çocuk

Tablo 6’da araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin görev yaptıkları sınıftaki çocuk sayısına değişkenine göre varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusu saptanmıştır ($F = 26,20$; $p < .05$). Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri görev yaptıkları sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri sınıfında 5-10 arası çocuk bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,86$) inovatif düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda inovatif düşünme eğilimleri en düşük öğretmen grubu sınıfında 17 ve üzeri çocuk bulunan ($\bar{x} = 3,08$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffe testi yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri görev yaptıkları sınıftaki çocuk sayısına hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda 5-10 çocuk grubu ile 17 ve daha fazla grubu arasında 5-10 çocuk grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

4.1.5. Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri çalıştıkları yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu için okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ölçeğine ait puan ortalamalarının çalıştıkları yaş grubuna göre “Tek Yönlü ANOVA Testi” yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubuna Değişkenine göre Mesleki Öz-Yeterlik İnançlarının Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri		ANOVA Sonuçları									
Grup	n	\bar{x}	Ss	Var.K.	Kt	sd	KO	F	p	Fark	
36-48 Ay	53	3,52	,67	G.A.	,872	2	1,541				
Çalıştığı Yaş Grubu	48-60 Ay	77	3,41	,71	G.İ.	110,083	197	,301	,800	,451	
	60-72 Ay	75	3,56	,80	T.	110,955	199				
Toplam	200	3,49	,73								

$p > .0,05$

Tablo 7’de araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin çalıştıkları yaş grubuna değişkenine göre varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusu saptanmamıştır ($F = ,800$; $p > .05$).

4.1.6. Okul öncesi öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri meslekteki çalışma süresine farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu için okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ölçeğine ait puan ortalamalarının meslekteki çalışma yılına göre “Tek Yönlü ANOVA Testi” yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Yılı Değişkenine göre İnovatif Düşünme Eğilimlerinin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri		ANOVA Sonuçları									
Grup	n	\bar{x}	Ss	Var.K.	Kt	sd	KO	F	p	Fark	
1-5 Yıl	40	4,19	,070	G.A.	70,06	3	1,541			1 - 4	
Meslekte ki Çalışma Yılı	6 – 10 yıl	84	3,81	,63	G.İ.	40,89	201	,301	114,805	,000	
	11 – 15 Yıl	41	3,08	,33	T.	110,955	204				
	16+ Yıl	40	2,55	,27							
Toplam	205	3,49	,73								

$p < .0,05$

1- 1-5 Yıl, 2- 6-10 yıl, 3- 11-16 yıl, 4- 16 yıl ve üzeri

Tablo 8’de araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin meslekteki çalışma yılı değişkenine göre varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusu saptanmıştır ($F = 114,805$; $p < .05$). Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin meslekte çalışma yıllarına göre anlamlı farklılaşma görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının 1 – 5 yıldır görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,19$) inovatif düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda inovatif düşünme eğilimleri en düşük öğretmen grubu 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan ($\bar{x} = 2,55$) öğretmenlerdir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden scheffe testi yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin meslekteki çalışma yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl grubu ile 16 yıl ve daha fazla grubu arasında

1-5 yıl az grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin yordayıcıları olarak, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve mizah davranışları ele alınmış ve aralarındaki ilişkiyi incelemek ve inovatif düşünme eğilimleri çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yanıt aranmıştır. Bu çeşitli demografik özellikler; öğretmenin yaşı, cinsiyeti, meslekteki çalışma süresi, çalıştığı okul türü, çalıştığı yaş grubu, sınıfındaki çocuk sayısıdır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve “Mizah Davranışları Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen 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 daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun doğrultusunda genç öğretmenler genellikle daha yeni eğitim yaklaşımlarına ve teknolojilere daha açıktır. Bu, inovatif düşünme eğilimlerini artırabilir. Özellikle son yıllarda eğitimdeki teknolojik gelişmeler, genç öğretmenlerin inovasyona daha açık olmalarını sağlayabilir. Genç öğretmenler genellikle daha az deneyimli olmalarına rağmen, yeni fikirlere ve yöntemlere daha açıktır. Daha az deneyimleri olması, onların alışılmadık veya geleneksel olmayan yaklaşımlara daha kolay adapte olmalarını sağlayabilir. Gençlik genellikle enerji dolu ve motivasyon açısından zengin bir dönemdir. Bu durum, genç öğretmenlerin yeni fikirleri hayata geçirme ve değişime liderlik etme konusundaki istekliliklerini artırabilir. Genç öğretmenlerin deneyimleri henüz sınırlı olabilir ve belirli yöntemlere veya düşünce kalıplarına bağlı kalmamış olabilirler. Bu durum, daha esnek ve yenilikçi düşüncelerini sağlayabilir. Bu araştırmanın sonucunun aksine; Yapalı (2024), 344 erken çocukluk dönemi öğretmenleri ile çalışmış ve bu çalışmasında öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gül (2023), 239 okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve bu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

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 daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun doğrultusunda genellikle okul öncesi eğitim alanında erkek öğretmenler azınlıktadır ve bu durum, toplumdaki cinsiyet beklentilerine meydan okuyan bir rol oynayabilir. Azınlık olarak, erkek öğretmenler sıklıkla mevcut olan normlardan veya geleneksel düşünce kalıplarından farklı bir perspektif getirebilirler, bu da inovatif düşünme eğilimlerini artırabilir. Toplumsal cinsiyet beklentileri, kadınların genellikle bakım verme ve duygusal destek sağlama rolüne yönlendirilmesine neden olabilirken, erkeklerin daha teknik veya yenilikçi rollerle ilişkilendirilmesine yol açabilir. Bu beklentiler, erkek okul öncesi öğretmenlerini daha fazla inovatif düşünmeye teşvik edebilir. Bu araştırmada bulunan sonucun aksine; (Yapalı, 2024) 344 erken çocukluk dönemi öğretmenleri ile çalışmış ve bu çalışmasında öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre inovatif düşünme eğilimleri bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeğinden adıkları puana yönelik özel okullarda çalışan öğretmenler ile devlet okullarında

çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Gül (2023), 239 okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve bu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin kamuda çalışanlara göre inovatif düşünme eğilimlerinin, çevresel teşvik düzeylerinin ve yaratıcılık toplam puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısı değişkenine göre inovatif düşünme eğilimleri varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin sınıfındaki çocuk sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda sınıfta 5-10 çocuk bulunan grup ile 17 ve daha fazla çocuğu olan grup arasında sınıfta 5-10 çocuk bulunan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Bu sonucun doğrultusunda daha az çocukla çalışmak, öğretmene daha fazla bireysel dikkat ve zaman ayırma fırsatı verebilir. Bu durum, öğretmenin çocukların özel ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesini sağlayabilir ve inovatif öğretim yöntemlerini daha rahat uygulamasına olanak tanır. Daha az çocuk bulunan sınıflarda, öğretmenlerin çocuklarla daha yakın bir ilişki kurma ve çocukların ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına daha iyi cevap verme fırsatı vardır. Bu da öğretmenlerin daha yaratıcı ve esnek düşüncelerini teşvik edebilir. Sınıf yönetimi daha kolay olabilir ve bu da öğretmenlerin daha fazla enerji ve dikkatlerini inovatif öğretim yöntemlerine odaklamalarını sağlayabilir. Daha az çocukla çalışan öğretmenler, sınıf dinamiklerini daha iyi yönetme ve öğrencilerin katılımını teşvik etme konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olabilirler. Bu da onların daha inovatif olmalarını sağlayabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimleri ölçeği bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin çalıştıkları yaş grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

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 (ANOVA) 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. Gül (2023), 239 okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve bu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerinin meslekteki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda yeni göreve başlayan öğretmenler, eğitim sürecine ve çocuklara daha taze bir bakış açısına sahip olabilirler. Bu durum, sınıf içinde yeni ve farklı yaklaşımlar denemelerini kolaylaştırabilir. Yeni göreve başlayan öğretmenler genellikle mesleklerine karşı büyük bir motivasyon ve enerjiye sahiptirler. Bu motivasyon, inovatif düşünme eğilimlerini artırabilir ve yeni fikirleri hayata geçirme konusunda daha istekli olmalarını sağlayabilir.

Kaynakça

- Bilir, B. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Cemaloğlu, N., Receptoğlu, 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.
- Partnership for 21st Century Skills (2010). Framework for 21st century learning. 09.05.2024'te www.battleforkids.org'den alınmıştır.
- 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
- Looney, J. W. (2009). *Assessment and innovation in education*. 24. Paris, Fransa: OECD Education Working Papers. doi:<http://dx.doi.org/1.1787/222814543073>
- Gül, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yapalı, Y. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitimine Yönelik Tutumları ile İnovatif Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1018-1031
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.

Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Etkili Öğretmen Uygulamaları

Okan ARSLAN ¹

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının gözünden etkili matematik öğretmen uygulamaları incelenmiştir. Öğretmen eğitim programının ikinci yılında bulunan öğretmen adayları güncellenen program kapsamında ilk olarak sunulan “Okullarda Gözlem” dersini almaktadırlar. Bu ders kapsamında haftalık olarak okullarda matematik öğretmenlerini gözlemleyen öğretmen adaylarının bu gözlemlerinin öğretmen kimliği gelişimi kapsamında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu etkiyi gözlemleyebilmek için öğretmen adayları kendilerine göre etkili olduğunu düşündükleri matematik öğretmen uygulamaları hakkında bir rapor yazmışlardır. Bu raporların nitel analiz yöntemleri ile analizi sonucunda öğretmen adaylarının etkili buldukları uygulamaların iki tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlar, matematik öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi uygulamalarıdır. Matematik öğretim yöntemleri temasında, öğretmen adaylarının 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 kullanılmasına odaklandıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, matematik öğretmenlerinin bu yöntemleri derslerinde kullanmasının öğrencilerin matematiği daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Sınıf yönetimi uygulamalarında ise öğretmenlerin derse katılmayan öğrencileri fark ederek bu duruma yönelik müdahalelerde bulunmalarını, istedik davranışları pekiştirmelerini ve öğrencilere karşı sabırlı, esprili, saygılı, adil davranmalarını etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları gözlemleri doğrultusunda matematik öğretmenlerinin bu uygulamalarının sınıf yönetimine olumlu etki ettiğini düşünmektedir. Bu bulgular öğretmen kimliği gelişimi bağlamında değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerini destekleyebilecek ileri uygulamalar kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayları, matematik öğretmen uygulamaları, öğretmen kimliği

Abstract

In this study, effective mathematics teaching practices were examined through the perspective of preservice middle school mathematics teachers. These preservice teachers, who were in their second year of the teacher education program, participated in the updated curriculum by taking the “School Observations” course. Within this course, they observed mathematics teachers in schools on a weekly basis, and it is believed that these observations may effectively contribute to their teacher identity development. To assess this impact, the teacher candidates have written reports on what they perceive as effective mathematics teaching practices. The qualitative analysis of these reports revealed that the practices deemed effective by the teacher candidates could be categorized into two main themes: mathematics teaching methods and classroom management practices. In the theme of mathematics teaching methods, it has been observed that the preservice teachers focused on the demonstration and encouragement of different solution strategies, the use of educational technologies, the relationship

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, oarslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9305-2691

of mathematical concepts to real-life examples, the establishment of connections between topics, the concretization of abstract concepts with materials, and the use of activities that allow students to explore through discovery. The preservice teachers believed that the use of these methods by mathematics teachers helped students in learning mathematics more effectively. Regarding classroom management practices, the findings indicated that the preservice teachers perceived it as effective when teachers recognize students who were not participating in class and intervene accordingly, reinforced desired behaviors, and demonstrated patience, humor, respect, fairness, and equity towards students. Based on their observations, the preservice teachers believed that these practices have a positive impact on classroom management. These findings were discussed in the context of teacher identity development, highlighting advanced practices that could further support the mathematics teacher identities of the preservice teachers.

Keywords: Preservice mathematics teachers, mathematics teaching practices, teacher identity

Giriş

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, sahip oldukları ve geliştirdikleri öğretmen kimliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programlarında kazandıkları deneyimlerin öğretmen kimliği gelişimlerine nasıl yansıdığını araştırmak, eğitimin niteliğini artırmak ve öğretmen yetiştirme süreçlerini geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Arslan & Haser, 2024; Beauchamp & Thomas, 2009). Bu bağlamda, matematik öğretmen kimliği kavramı da matematik eğitimi alan yazınında giderek artan bir şekilde çalışılmaya başlanan bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır (Darragh, 2016; Lutovac & Kaasila, 2018). Bu çalışmalardan önemli bir bölümü de öğretmen adaylarının matematik öğretmen eğitim programı esnasında geliştirdikleri kimliklere ve bu kimliklerin oluşumunda etkili olan tecrübelerle odaklanmıştır. Böylelikle, öğretmen eğitim programları ülkenin öğretim eğitim programına uyumlu öğretmen kimliği gelişiminde bir dönüt alabilmekte ve bu dönütler doğrultusunda da istendik yönde bir öğretmen kimliği gelişiminin sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapabilmektedir.

Teorik Çerçeve: Öğretmen Kimliği ve Öğretmen Kimliği Gelişimi

Kimlik kavramı alan yazında ilk olarak eğitim dışındaki alanlarda etnografik çalışmalar ile çalışılmıştır. En genel tabiriyle kimlik, bireyin “Ben kimim?” sorusuna verdiği yanıtlarla şekillenen ve kendilerini bir birey olarak nasıl tanımladıklarını ifade eden bir olgudur (Wenger, 1998). Bu bağlamda kimlik kavramının pek çok boyutu ortaya çıkmıştır. Bunlar etnik kimlik, ebeveyn kimliği, cinsiyet kimliği ve meslek kimliği olarak örneklendirilebilir. Bu çalışmanın konusu olan öğretmen kimliği de mesleki kimliğin bir parçası olarak alan yazında çalışılmaya başlanmıştır. Özellikle 2000’li yılların başı ile birlikte alan yazında kendisine daha çok yer bulmaya başlayan öğretmen kimliği kavramı (Beijaard vd., 2004) matematik eğitimi alan yazınında da son yıllarda sıklıkla çalışılan bir konu haline gelmiştir (Darragh, 2016). Kimlik kavramının “Ben kimim?” sorusuna verilen cevaplar ile şekillenmesine benzer şekilde, matematik öğretmen kimliği de genel çerçevede bireyin “Nasıl bir matematik öğretmeniyim?” sorusuna verdiği yanıtlar olarak tanımlanır ve öğretim süreçlerindeki tercihlerini belirler (Beijaard vd., 2004; Van Zoest & Bohl, 2005). Bu kavramın, içerisine hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleri aldığı ifade edilmektedir (Van Zoest & Bohl, 2005; Yuan & Lee, 2015). Yani, bir öğretmenin matematik ve matematik hakkında sahip olduğu bilgi ve becerileri onun matematik öğretmen kimliğinin önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte, matematik ve matematik öğretimi hakkında düşündükleri, hissettikleri ve yapmayı hedefledikleri de onun matematik öğretmen kimliğinin bir parçasıdır. Özellikle, öğretmenin belirli bir konu alanında nasıl öğretim yapması gerektiğine dair geliştirdiği görüşler, öğretmen kimliğinin en temel bileşenlerinden birini oluşturur (Beauchamp & Thomas, 2009; Heyd-Metzuyanım & Shabtay, 2019).

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi

Öğretmen kimliğinin gelişimi, yalnızca öğretmenlik mesleğine başlandığı dönemde oluşmakla kalmayıp, öğrencilik yıllarından başlayarak meslek hayatı boyunca edinilen deneyimlerle şekillenen dinamik bir süreçtir (Chong vd., 2011; Flores & Day, 2006). Bu süreçte öğretmen adayları, öğrencilik hayatları süresince pek çok öğretmeni gözlemleme fırsatı bulur ve bu gözlemler sonucunda gerek olumlu gerek olumsuz öğretmenlik uygulamaları üzerine çeşitli fikirler geliştirirler (Flores & Day, 2006; Kaasila vd., 2012). Bir başka deyişle, öğretmen adayları öğrencilik yıllarında bir nevi staj okullarında yaptıklarına benzer şekilde bir gözlem sürecinin içerisinde bulunup etkili bir öğretmenin yapması gereken davranışlara veya gerçekleştirmekten kaçınması gereken davranışlara yönelik şemalar geliştirirler. Böylece, öğretmen adayları öğretmen eğitim programına sıfırdan bir kimlikle değil, hâlihazırda bir öğretmen kimliği oluşturmaya başlamış şekilde dahil olurlar. Öğrencilik yıllarında edinilen bu şemalar, eğitim programında alınan dersler ve uygulama deneyimleri doğrultusunda yeniden şekillenir ve gelişir (Beauchamp & Thomas, 2009). Öğretmen eğitim programının kurumsal yapısı ve hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, bu gelişim sürecinin öğrencilik yıllarında olduğu gibi informal şekilde değil daha formal bir yapı içerisinde geliştiğini söylemek mümkündür (Van Zoest & Bohl, 2005). Yine de öğretmen eğitim programının tüm öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimlerini aynı şekilde etkilemediği ve aynı öğretmen eğitim programından mezun olmasına rağmen bireylerin oldukça farklı matematik öğretmen kimliği geliştirebilecekleri unutulmamalıdır (Arslan vd., 2022).

Öğretmen adaylarının öğrencilik süreçlerini tamamlayıp öğretmen olma kararı ile öğretmen eğitim programına geldikleri dönem öğretmen kimliği gelişimi açısından oldukça önemlidir (De Freitas, 2008). Genellikle öğretmen merkezli bir eğitim geçmişine sahip olan öğretmen adayları için, öğretmen eğitim programlarında kazandıkları deneyimler, ülkenin matematik eğitim politikalarına uyum sağlama ve daha öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimseme konusunda önemli bir eşik görevi görmektedir. Alan yazında, özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde edinilen deneyimlerin, öğretmen adaylarının matematik öğretimi konusundaki bilgi ve görüşlerini derinlemesine etkilediği vurgulanmaktadır (Arslan & Haser, 2024; Hodges & Hodge, 2017). Öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarına teorik bilgi ve becerilerini gerçek sınıf ortamında deneyimleme ve kendi performanslarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bu süreç, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kendilerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerine ve mesleki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine olanak tanır (Anspal vd., 2012; Arslan & Haser, 2024). Aynı zamanda, yapılan araştırmalar, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına yalnızca kendi yürüttükleri derslerden değil, uygulama öğretmenlerinin ders içi pratiklerinden de önemli dersler çıkardıklarını göstermektedir (Arslan, 2023). Adaylar, uygulama öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarını, matematik öğretim yöntemlerini dikkatle izleyerek kendi öğretim tarzlarını nasıl şekillendireceklerine ya da hangi uygulamalardan kaçınacaklarına dair çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Bir başka deyişle, gözlem yaptıkları öğretmenlerin çeşitli uygulamaları onların matematik öğretmen kimliğini oluşturma sürecinde rol model olarak etkin olabilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorusu

Öğretmenlik uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliği gelişimi üzerindeki potansiyel etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu derslerin öğretmen eğitim programlarında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu daha da belirginleşmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye'deki bazı matematik öğretmen eğitim programlarında, öğretmenlik uygulaması gibi derslerin yalnızca son sınıfta değil yurt dışındaki bazı öğretmen eğitim programlarında olduğu gibi daha erken yıllarda müfredata dâhil edilmesi yönünde kararlar alınmıştır (bknz. Anspal vd., 2012). Bu çalışmadaki öğretmen adayları, bu tür bir düzenleme yapan bir öğretmen eğitim programına kayıtlıdır. Söz konusu öğretmen adayları, programın ikinci yılında verilen "Okullarda Gözlem" dersi

kapsamında her hafta matematik öğretmenlerini gözleme fırsatı bulmaktadırlar. Ancak bu dersin güncel yapısı nedeniyle, adayların bu gözlem tecrübelerine dair alan yazında yeterli araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerinin gelişiminde etkili olabilecek gözlem tecrübeleri ele alınmış ve şu soruya yanıt aranmıştır: Öğretmen adayları, gözlemleri sonucunda etkili matematik öğretim uygulamalarını nasıl tanımlamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırma deseni olarak olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin ya da bir grubun, yaşadıkları belirli bir deneyimi nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını inceleyen nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bu yöntemin seçilmesinin temel nedeni, öğretmen adaylarının “Okullarda Gözlem” dersi kapsamında edindikleri tecrübelerin, matematik öğretmen kimliği gelişim sürecine nasıl katkı sağladığını ve bu süreçteki deneyimlerini nasıl yorumladıklarını derinlemesine incelemektir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı olarak öğretmen kimliklerini nasıl inşa ettiklerini anlamayı amaçladığından, fenomenolojik bir araştırma olarak yapılandırılmıştır.

Katılımcılar ve Veri Toplama

Çalışmanın katılımcıları, araştırmacının görev yaptığı üniversitenin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı’na kayıtlı ikinci sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. İlgili öğretmen eğitim programı, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı itibarıyla müfredatında bazı güncellemeler yaparak, öğretmen adaylarının erken dönemde gözlem deneyimi kazanmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, programın ikinci sınıf bahar dönemine “Okullarda Gözlem” dersi eklenmiştir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları, haftada bir gün ve iki ders saati boyunca belirlenen gözlem okullarında matematik öğretmenlerinin derslerine katılarak gözlem yapmaktadırlar. Ayrıca, ders programına paralel olarak, haftada bir saatlik teorik bir ders de yürütülmektedir. Teorik derslerde, öğretmen adaylarına gözlem sürecinde dikkat etmeleri gereken noktalar, öğretmenlik uygulamalarının incelikleri ve gözlemlerini nasıl yapılandırmaları gerektiğine dair rehberlik sunulmaktadır.

Bu derste öğretmen adaylarının matematik derslerinde aktif öğretim yapmaları beklenmemektedir; yalnızca gözlem yapmaları ve bu gözlemler doğrultusunda notlar alarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, söz konusu derse kayıtlı olan 55 ilköğretim matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından, gözlemleri sonucunda etkili öğretim uygulamalarına ilişkin kişisel görüşlerini içeren bir rapor yazmaları istenmiştir. Bu raporlarda, öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda, nasıl bir öğretim tarzını benimsediklerini ya da hangi öğretim uygulamalarını tercih etmediklerini ifade etmeleri beklenmiştir. Rapor yazım sürecinde katılımcılara belirli bir şema ya da şablon sunulmamış, tamamen özgün görüşlerini ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının raporlarında yer alan görüşlerin, tamamen kişisel deneyimlerine dayandığı ve kendi özgün düşüncelerini yansıttığı kabul edilmektedir. Ancak bu yaklaşım, bulguların yalnızca belirli bir grup katılımcının deneyimleriyle sınırlı olduğu gerçeğini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, okuyucuların çalışmanın bulgularını yorumlarken bu sınırlılığı göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Veri Analizi

Toplanan verilerin analizi, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve açık kodlama yöntemi (open coding) kullanılmıştır (Strauss & Corbin, 1998). Açık kodlama sürecinin ilk aşamasında, öğretmen adaylarının yazdığı raporlar analiz amacı taşımaksızın dikkatle okunmuş ve metinlerin genel yapısı ve içeriği hakkında bir ön fikir geliştirilmiştir. Bu aşama, araştırmacının veri

setine aşinalık kazanmasına ve verilerin içerdiği anlam katmanlarını daha iyi kavrayabilmesine yardımcı olmuştur. Ardından, sürekli karşılaştırmalı yöntem (constant comparative method) kullanılarak, veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir (Glaser & Strauss, 1967). Bu süreçte, verilerde sıkça tekrarlanan ya da anlamlı bulunan ifadeler belirlenmiş ve bu ifadeler kodlar atanmıştır. Atanan kodlar sürekli olarak karşılaştırılmış ve analiz sürecinde tutarlılık sağlanmıştır. Bu analiz sırasında, kodlar arasında ortak noktalar ve anlam bütünlüğü olanlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Temalar aracılığıyla öğretmen adaylarının gözlemleri sonucunda belirledikleri etkili öğretmen uygulamaları detaylandırılmış ve örneklendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının, matematik öğretmenlerinin etkili olduğunu düşündükleri uygulamaları iki ana tema altında toplanmıştır: matematik öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi uygulamaları. Aşağıdaki bölümde bu bulgular detaylı olarak açıklanmaktadır.

Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Etkili Matematik Öğretim Yöntemleri

Matematik öğretim yöntemleri kapsamında öğretmen adayları, matematik öğretmenleri tarafından farklı çözüm yollarının gösterilmesi ve teşvik edilmesini olumlu bulmuşlardır: “[...] Öğretmen öğrencilere rehberlik ederek soruyu nasıl yaptığını tekrar anlatıyordu. Her bir öğrencinin anlama biçimi farklı olduğu için soru çözümlerinin diğer yollarını da anlatıp anlatıyordu (Öğretmen Adayı 1 [ÖA 1])”; “Her soruyu üç farklı yolla çözüp öğrencilerin çeşitli bakış açıları kazanmalarını sağladı ve bu anlatım tarzımı çok beğendim. Ben de öğretmen olsam bu şekilde farklı yollardan çözümler yaptırardım (ÖA 14)”; “Soruların farklı çözüm yolları varsa muhakkak bunu da anlatıyordu. Bunu böyle düşünsük nasıl olur şeklinde ilerleyerek farklı çözüm yollarını göstermeye çalışıyordu. Bu da bence etkili bir durum çünkü bir yöntemle anlamayan öğrenci belki başka bir yöntemle anlayabilir. Benim birçok öğretmenim soruyu anlamadığımızda bazen anlatmaz bazen de aynı şeyleri tekrar edip dururdu (ÖA 18)”; “Bir soruyu tek bir yolla değil başka yollarla da çözüp öğrencilere gösteriyordu [...] (ÖA 37)”; Öğretmen, bir sorunun çözümünü yaparken öğrencilerin karşısına çıkabilecek benzer sorular için farklı çözüm yollarını da anlattı. Öğretmenin bu tekniği sayesinde öğrencilerin bir soru üzerinden farklı çözüm yollarını akıllarında bir şemaya oturttukları kanaatindeyim (ÖA 47)”.

Öğretmen adaylarının matematik öğretimi esnasında teknolojik araçlardan faydalanılmasını da etkili buldukları görülmüştür. Teknolojik araç olarak akıllı tahta kullanımı ve EBA kullanımının ön plana çıktığı görülmüştür: “Öğretmen yeri geldiğinde akıllı tahtadan video izleterek öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesini de sağlıyor. Teknolojik araç kullanımı her öğretmen için olmazsındır (ÖA 5)”; “Öğretmen akıllı tahtayı etkili bir şekilde kullanıyordu. Bu da bende öğretmenin eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlediği izlenimini doğurdu (ÖA 13)”; Dikkat ettiğim bir başka konu öğretmenin sınıf içerisinde akıllı tahtayı etkin bir şekilde kullanmasıydı. Çoğu problemi ve dersi akıllı tahta üzerinden işleyen öğretmen hem teknolojiden yararlanıyordu hem de öğrencilere teknolojinin sadece oyun, film için değil asıl amaçlarının problem çözme, araştırma yapma vb. gibi şeylere daha çok hitap ettiğini gösteriyordu. Öğretmen aynı zamanda EBA içeriklerinden de faydalanıyordu etkin bir şekilde (ÖA 48)”.

Öğretmen adayları matematik öğretimi esnasında matematiksel kavramların öğretmenler tarafından günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilere sunulmasını etkili bir matematik öğretim yöntemi olarak değerlendirmişlerdir: “Öğretmenin gerçek yaşamdan örneklerle öğrencilere problem çözdürmesini dikkatle inceledim. Bu benim en etkilendiğim taktiklerden birisi olabilir ki bu taktik benim de ileride kesinlikle kullanacağım bir öğretim metodu olacaktır. Öğrencilere matematik dersinde günümüz yaşamından örnekler vererek günümüz modern matematik anlayışı ile problem çözme yeteneği kazandırmayı hedeflediğini gözlemledim (ÖA 5)”; “Bir soruda öğrencilerden biri m harfinin üstünde neden 2 sayısı var diye sordu. Öğretmen günlük hayattan örnekler vererek metrekaresi açıkladı. Örneğin evimize halı alacakken kullanırsınız dedi. Bunun gibi çeşitli örnekler verince öğrencinin aklına

oturdu (ÖA 12)”; “Yer yer günlük hayattan ilgi çekici konulara değinerek konuyla ilişkilendirdi. Mesela eğitim konusunu anlatırken Mısır piramitlerinin nasıl yapıldığını bilen var mı diye sordu. Öğrencilerden biri suyun kaldırma kuvvetinin yardımıyla ağır taşların piramidin üst kısımlarına taşındığını söyledi. Öğretmen bu durum karşısında birçok teörinin olduğunu ve bir teörinin de eğimli yapılar kullanılarak taşınması teörisinin olduğunu söyledi. Bu şekilde günlük hayat ile ilişkilendirmesi öğrencileri öğrenmeye çok daha istekli hale getirdi (ÖA 32)”; “Sınıfın odağının dağılmaya başladığını gören öğretmenimiz konuyla ilgili günlük hayattan örnekler vererek hem öğrencilerin ilgisini tekrar çekmeyi başardı hem de öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladı (ÖA 44)”.

Öğretmen adaylarının matematik öğretim yöntemi olarak bir başka etkili bulduğu husus ise matematik öğretmenlerinin farklı matematik konuları arasında ilişkiler kurarak öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sağlaması olarak öne çıkmıştır: “Öğretmenimiz ilk olarak ders hakkında bilgi veriyor. Bu bilgileri verirken de hep eski ve yeni konular arasında ilişkilendirmeler yapıyor (ÖA 31)”; “Çocuklara yüzdeleri anlatırken önceden öğrenmiş oldukları kesirlerden de yararlanarak çocukların kafalarında daha iyi yer edinmesini sağladı yüzdeler konusunun (ÖA 35)”; “Ara ara sınıfa eski konular ile yeni konu arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak sorular yönlendiriyordu. Böylelikle öğrencilerin akıllarında daha iyi anlıyorlardı bence (ÖA 36)”; Öğretmenimiz sık sık önceki konular ile ilişkilendirmeler yaparak ilerliyordu. Bence de zaten bir konuyu öğretirken önce öğrencilerin bilgisi yoklanmalı sonra yeni konuyla bağlantısı kurulmalıdır. Öğretmen öğrenciye hazır bilgiyi vermek yerine var olan bilgileri ilişkilendirmelerini sağlayarak ilerlemeli. O yüzden öğretmenimizin bu yöntemini etkili buldum. (ÖA 43)”.

Öğretmen adaylarının vurgu yaptığı bir başka durum da matematik öğretmenlerinin matematik kavramlarını somutlaştırmak adına materyal kullanımı ve uyguladıkları öğrenci merkezli etkinliklerdi: “Derste gerektiği yerlerde somut materyaller getirerek öğrenciler için daha anlamlı olmasını sağladı (ÖA 9)”; “Öğretmenimiz sınıfta ışın, doğru, doğru parçası vb. kavramları işledi. Bunları işlerken de etraftaki araç gereçlerden faydalanarak somutlaştırdı. Öğrencilerin konuyla ilk defa temellendirmesi yapıldığı için bu şekilde somutlaştırarak ilerlemesi güzeldi (ÖA 17)”; “Öğretmenimiz etkili olabilecek öğrenci uygulamalarına da yer veriyordu. Mesela üçgen eşitsizliği konusunda sınıfa ipe geçirilmiş farklı boyuttaki üç pipetle geldi. Öncelikle farklı uzunluktaki her üç doğru parçasından bir üçgen elde edebilir miyiz diye sordu. Öğrenciler kendi aralarında tartışıp her biri kendi düşüncesini özgürce söyledikten sonra öğretmenimiz pipetlerde 2, 5 ve 7 cm uzunluğundaki pipetleri getirdiği ipe arka arkaya geçirerek ipi bağladı ve üçgen oluşmadığını gösterdi. Öğrenciler de kendileri farklı pipetler ile denediler. Bazı öğrenciler herhangi uzunluktaki üç doğrunun üçgen oluşturamayabileceğini gördüklerinde çok şaşırmışlardı ve bütün odaklarını derse verip derse merak etmeye başlamışlardı (ÖA 32)”; “İkinci derse girerken elinde bir mezura ile gelerek çocukların derste ne öğreneceklerini merak etmelerini sağladı. Dersin ortasına kadar eğitim kavramını anlattı ve günlük yaşamla ilişkilerini açıkladı, daha sonra da çocukları tek sıra halinde bahçeye çıkardı ve etrafında yuvarlak olmalarını sağladı ve okullarındaki engelli rampasının eğimini ölçmelerini istedi elindeki mezurayı öğrencilere vererek. Öğrencilerin çalışmalarını da inceleyerek onlara rehberlik etti bu süreçte (ÖA 46)”.

Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Etkili Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Öğretmen adayları, matematik öğretmenlerinin derse katılım göstermeyen öğrencilerin fark edilip derse katılmasına yönelik yaptığı hamleleri sınıf yönetimi anlamında olumlu bulduklarını vurgulamışlardır: “Ders anlatılırken herkesin saygıyla öğretmeni veya arkadaşını dinleyebileceği bir ortam yaratıyordu. Öğretmen, başka işlerle uğraşan öğrencilere arada gerekli uyarıları yaparak öğrencilerin dikkatlerini derse vermelerini sağlıyordu (ÖA 1)”; “Genel olarak sınıftaki öğrencilerin adını biliyor ve onlarla iletişim kurarken dikkat ediyor. Dersten kopan öğrencilerle hem göz teması hem de iletişim kurarak derse katılımı maksimum seviyede tutabiliyor (ÖA 10)”; “Arada öğrencinin

dikkati dağıldı, öğretmen dikkati dağılan öğrenciye anlattığı yerle ilgili soru sorarak öğrencinin dikkatinin yeniden derse çekilmesini sağladı. Öğrencinin dikkatini toplayıp derse katılması için çok verimli bir yoldu (ÖA 14)”; “Öğretmenin sınıf hakimiyetini eline alması gerekiyor. Hakimiyet kurulmadığı zamanlarda dersin akışını bozan öğrenciler diğer öğrencilerin de dikkatini bozarak dersin işlenilmesini çok daha zor hale getiriyor. Bizim öğretmeniz buna oldukça dikkat ediyordu ve ilgisini kaybetmiş derse katılmayan öğrencileri fark edip onları uyararak sınıf ortamına dahil etmeye çalışıyordu (ÖA 15)”; “Ders esnasında dikkati dağılan öğrenciler oluyordu. Hoca ders esnasında onların yakınına gidip konuşuyor, zaman zaman onlara takılıyor ve derse dönmelerini sağlıyordu. Sınıfteki herkesin derse katılımını sağlamak adına bunun güzel olduğunu düşünüyorum (ÖA 40)”.

Öğretmen adaylarının sıklıkla vurguladıkları ve sınıf yönetimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu düşündükleri bir başka durum da öğretmenin öğrencilerin katılımını sağlamak adına kullandığı pekiştiricilerdi. Bu pekiştiriciler kimi zaman sözel ifadeler kimi zaman ise çeşitli ödüller olarak ortaya çıkmıştır: “Dersin bitimine yakın öğretmenimiz öğrencilere ödüllü sorular sormaya başladı. Ödülden kastım öğrencilere hocamızın sorduğu soruya doğru cevap veren öğrencilere meyveler (muz, portakal, elma) verdi. Bu uygulama gerçekten hoşuma gitti. İleride öğretmen olursam ben de öğrencilerime böyle teşvik edici ödüller vermeyi düşünüyorum (ÖA 4)”; “Öğrenciler sorulara doğru cevaplar verdiğinde öğretmen de onlara karşı cesaretlendirici ve motive edici bir şekilde konuştu. Böylece öğrencileri hem güdülemiş oldu hem de öğrenmelerini destekledi (ÖA 17)”; “Bu dersin sonuna doğru çözülen soruların ne kadar anlaşıldığını ölçmek için bir yarışma düzenledi. Bu yarışma için sınıfı iki eşit gruba böldü ve gruplarda öğrencilere numaralar vererek aynı numaraya sahip öğrencilerin rakip olmasını sağladı. Yarışma sayesinde hem öğrencilerin derse karşı ilgisi arttı hem de öğrencileri bireysel olarak konuyu ne ölçüde öğrendiklerini ölçme şansı buldu (ÖA 23)”; “Öğretmen sorduğu soruda öğrencileri doğru veya yanlış diyerek yönlendirdi. Eğer ödüllü soruyu bir kişi yaparsa iki kişi alıyormuş. Öğretmen dönem sonunda da artıları toplayıp ödül veriyormuş. Öğretmen ödüller vererek öğrencileri takdir ediyor ve onları daha çok teşvik ediyor. Ödüllü soru uygulamasını çok beğendim. Öğrenciler ne kadar çok doğru soru çözerlerse devamında onlara bir ödül getireceğini bildikleri için derse daha aktif bir şekilde katılıyorlar ve bu uygulama sayesinde matematiği bence daha çok seviyorlar (ÖA 27)”; “Önce konuyu anlattı, daha sonra tahtadan sorulara geçti ve ödüllü sorular sordu. Sorunun ödüllü genelde çubuk kraker gibi herkesin ulaşabileceği düzeydeki ödüllerdi. Bu ödüllü sorular bütün sınıfın bir anda ders olan ilgisini artırdı, herkes soru çözüp kendilerini hocalarına kanıtlamaya çalışıyordu. Bu da öğrencilerin aktif olarak katılımını ve ders dinlemesini artırdı (ÖA 36)”; “Soruları doğru çözen öğrencilere yıldız koyup notlarına etki edeceğini söyledi. Bu sayede öğrencilerin derse katılma motivasyonunu kaybetmemelerini sağladı (ÖA 44)”.

Öğretmen adaylarının gözlemlerinde dikkatini çeken bir durum da öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişimdi. Öğretmenin öğrencilere karşı sabırlı, hoşgörülü ve esprili davranmasının öğrenci ile olumlu ilişki kurmasını sağladığını ve bu sayede de sınıf yönetimine katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır: “Derslerde öğretmenin öğrencilere karşı sabırlı tavrı, öğrencilerin derse katılımını sağlamaya yönelik söz hakkı vermesi, her bir öğrenci ile göz teması kurarak dinlemesi onlara yardımcı olması çok güzeldi (ÖA 14)”; “Öğretmenimizin öğrencilere karşı esprili ve sevecen bir yaklaşımı vardı. Onların ders dışı sorunları ile de ilgileniyordu. Bu sayede öğrencilerle arasında daha samimi bir bağ kurduğuna düşünüyorum (ÖA 16)”; “Öğrencilere karşı sabırlı davranarak onların derse olan ilgi ve isteğini azaltmıyordu. Böylece derse karşı ilgisiz bile olsa öğrenci dersi sever hale geliyordu. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf ve okul dışı sorunlarıyla da ilgileniyordu, bu durum da derse olumlu etki ediyordu (ÖA 17)”; “Etkili bir öğretmenin özelliklerinde hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili ve cesaretlendirici özelliklerinin olması gerekiyor. Bu özellikler gözlem yaptığım hocada fazlasıyla vardı. Çocuklarla çok iyi bir şekilde kaynaşmış hocamız yeri geldiğinde çocuklara öğretmen yeri geldiğinde de onlarla arkadaş gibiydi. Bu özelliklerini görünce bende değişik duygular uyandırdı. Ben bu bölümü çok da isteyerek seçmedim ama gözlem

dersi sayesinde kendimde bazı şeyler değişti. Bu yüzden ileride görevini layığıyla yerine getiren bir öğretmen olmak istiyorum (ÖA 35)”; “Öğretmen öğrencileri ile yeteri kadar samimiydi. Sınıfa girince öğrencileri ile muhabbet ediyor. Örneğin sınıf düzeni değişen çocuklarla muhabbet edip şakalaşiyor. Öğrenciler de öğretmeni çok seviyorlar. Çok sert bir öğretmen olmamasına rağmen öğrenciler ile böyle bir ilişkisi olması beni çok etkiledi. Çünkü hoca hadi çocuklar derse der demez sınıf derse odaklanıyor (ÖA 36)”; “Öğretmenimiz öğrencilere karşı sevgi ve şefkatle yaklaşıyor, bu yüzden de öğrenciler derste çok rahatı. Bu sevgi onların hocalarına olan saygılarını artırdı. Dersle ilgisi çok olmayan öğrenciler bile hocalarını sevdiklerinden dolayı dersi dinlemeye ilgilidiler (ÖA 37)”.

Öğretmenin ses tonunu ders esnasında kullanım şekli öğretmen adaylarının etkili bir öğretilerde bulunması gerektiğini düşündükleri bir başka boyuttu. Öğretmen adayları ses tonunun düzenlenmesinin öğrencilerinin dikkatini derse çekme konusunda önemli olduğunu ifade etmişlerdir: “Ses tonumuzu iyi bir şekilde ayarlayıp jest ve mimiklerimizle sözlü ve sözsüz iletişimi etkili bir şekilde kullanmamız gerektiğini düşünüyorum. Gözlem yaptığım öğretmen de tam olarak bu şekilde ilerliyordu ve bu durum da sınıf hakimiyetini bence artırıyordu (ÖA 15)”; “Hoca sınıfta gürlütülerin yükseldiği durumlarda sesini yükselterek onların dikkatini çekiyor veya bazı önemli gördüğü yerlerde yine sesini yükselterek öğrencilerin dikkatini kendisine vermesini sağlıyordu. Ben bunu destekliyorum çünkü etkili matematik öğretimi için etkili bir sınıf yönetimi olmazsa olmazdır (ÖA 34)”; “Öğretmen ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekmek için sesini alçaltıyor veya yükseltiyor. Öğretmenin ses tonunu iyi kullanması, yerinde ve zamanında alçaltması veya yükseltmesi öğrencilerin dikkatini çekiyor ve derse katılımlarını artırıyor (ÖA 47)”.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının matematik öğretmenlerinin etkili olduğunu düşündükleri uygulamalar, 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 bulmuşlardır. Bu yöntemlerin, öğrencilerin matematik derslerinde daha derin ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu değerlendirmeleri, Türkiye'nin matematik eğitimi politikaları ve öğretmen eğitim programlarının öğrenci merkezli öğretim hedefleriyle uyum göstermektedir. Bu bağlamda, gözlem dersi kapsamında edindikleri tecrübelerin öğretmen kimliği gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılabilir. Öğretmen adayları, okullardaki öğretmenleri gözlemleyerek meslek hayatlarında kullanmak üzere bir repertuar geliştirebilirler (Jong, 2016). Bu bağlamda, öğrenci merkezli matematik öğretim yöntemlerine olan vurgu önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilerin bazı açıklamaları da dikkat çekmektedir. Farklı çözüm yollarının gösterilmesi hususunda, öğretmenin farklı çözüm yollarını gösterdiği veya anlattığı ifadeleri ile sıklıkla karşılaşmıştır. Benzer şekilde, teknolojinin etkin kullanımı hususunda kullanım örneklerinin sıklıkla akıllı tahta veya EBA uygulamaları ile sınırlı kalması, bununla birlikte içerik olarak çoğunlukla vakit kazanmak veya öğrencilerin ilgisini çekebilmek için görsel içeriklerin izletilmesi şeklinde olduğu da ifade edilmiştir. Her ne kadar problemlerin farklı çözüm yolları ile çözülmesi veya teknolojinin matematik öğretimi esnasında kullanılması öğrencilerin matematiği kavramsal olarak anlamasına yardımcı olacak öğrenci merkezli uygulamalar olarak değerlendirilse de öğretmen adaylarının ifadelerinin bu kullanımlarda yine öğretmen merkezliye daha yakın bir uygulama olduğu izlenimi de doğurmaktadır. Alan yazındaki önceki çalışmalarda öğretmen adaylarının öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli uygulamaların ayrımını net bir şekilde yapamadıkları da belirtilmiştir (Alsup, 2006; van Putten vd., 2013). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının raporlarında yer alan çözüm yollarının öğrenciler tarafından keşfedilmediği, öğretmenler tarafından gösterildiği ve teknolojinin kullanımıyla ilgili etkinliklerin

akıllı tahta veya EBA içerikleriyle sınırlı kalması durumları dikkate değerdir. Bu durum, öğretmen eğitim programındaki öğrenci merkezli matematik öğretim yöntemleri ile okul gözlemlerindeki uygulamaların tam uyum içinde olmayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, gözlem yapılacak öğretmenlerin eğitim programının vizyonuna uygun olarak seçilmesi gerektiği vurgulanmalıdır (Arslan, 2023). Ayrıca, öğretmen adaylarının bu gözlemleri, henüz öğrenci merkezli matematik öğretim yöntemlerine yönelik dersleri almadıkları bir dönemde yaptıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu derslerin matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda (De Freitas, 2008), ilgili dersleri aldıktan sonra bu konudaki farkındalıklarının ve gözlem uygulamasının etkisinin daha da artacağı öngörülmektedir.

Sınıf yönetimi uygulamaları açısından öğretmen adayları, öğretmenlerin derse katılmayan öğrencileri fark ederek bu duruma yönelik müdahalelerde bulunmalarını, istedik davranışları pekiştirmelerini ve öğrencilere karşı sabırlı, esprili, saygılı, adil davranmalarını etkili bulmuşlardır. Bu davranışların sınıf yönetimine olumlu katkılar sağladığını ve öğrencilerin derse katılımını artırdığını belirtmişlerdir. Sınıf yönetimiyle ilgili gözlemler, öğretmen adaylarının bu konudaki dersleri almadan önce yapıldığı için sınıf yönetimine yönelik dersler için temel oluşturabilir. Ancak, ödüllü yarışmalar gibi öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik bazı uygulamaların, ileride öğrenecekleri teorik bilgilerle çelişebileceği de gözlemlenmiştir. Bu nedenle, gözlem derslerinin sınıf yönetimi dersleriyle eş zamanlı yürütülmesinin her iki dersin faydasını artırabileceği düşünülmektedir.

Özetle, öğretmen adaylarının Okullarda Gözlem dersi kapsamında edindikleri tecrübeler, matematiğin etkili öğretimi konusunda birçok fikir geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu tecrübelerin daha etkili hale getirilebilmesi için öğretmen eğitim programları ile gözlem yapılan okulların daha yakın iş birliği içinde olması gerekmektedir (Van Zoest & Bohl, 2005). Bu sayede, öğretmen adayları hem öğretmen eğitim programından maksimum faydayı sağlayacak hem de öğretmenlik mesleğine başladıklarında sınıf içi zorluklarla baş etme noktasında daha donanımlı olacaklardır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilk başladıklarında ulusal şartlara adapte olma ve öğretmen eğitim programında edindikleri tecrübeleri hayata geçirme konusunda yaşadıkları zorluklar göz önünde bulundurulduğunda (bkznz. Arslan vd., 2022; Arslan, 2023; Haser, 2010), bu yönde yapılacak düzenlemelerin ülkedeki matematik eğitimini geliştirme konusunda oldukça değerli olacağı aşikardır.

Kaynakça

- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- 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., Haser, Ç., & Van Zoest, L. (2022). The mathematics teacher identity of two early career mathematics teachers and the influence of their working communities on its development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(4), 429–452. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09498-0>
- 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>

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9696-5>
- De Freitas, E. (2008). Troubling teacher identity: Preparing mathematics teachers to teach for diversity. *Teaching Education*, 19(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/10476210701860024>
- 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.
- Haser, Ç. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 293–307. <http://dx.doi.org/10.1080/02619761003713894>
- Heyd-Metzuyanim, E., & Shabtay, G. (2019). Narratives of “good” instruction: teachers' identities as drawing on exploration vs. acquisition pedagogical discourses. *ZDM*, 51, 541–554. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-01019-3>
- 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>
- Jong, C. (2016). Linking reform-oriented experiences to teacher identity: The case of an elementary mathematics teacher. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 1–15. doi: 10.1080/00220671.2014.947398
- Kaasila, R., Hannula, M. S., & Laine, A. (2012). “My personal relationship towards mathematics has necessarily not changed but...”: Analyzing preservice teachers' mathematical identity talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 975–995. doi: 10.1007/s10763-011-9308-x
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Van Putten, S., Stols, G., & Howie, S. (2014). Do prospective mathematics teachers teach who they say they are? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9265-0>
- 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.
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469–491. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.932830>

Minik Bilim İnsanlarının Fen Dersinden Beklentileri: Ne Arıyorlar?

Ayşe IŞIK ÖNER¹

Hande Berat GÜNEY HAVUZ²

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özet

İlkokul fen bilimleri dersi öğrencilerin dünyayı ve çevrelerini anlamalarını sağlayan önemli derslerden birisidir. Özellikle ilkokul öğrencileri yaşamlarında olan durumları anlamak ve anlamlandırmak ister. Öğrencilerin en merak ettiği konular ise bilimsel konulardır. Bu yüzden iyi bir fen öğretiminin öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırmasına, zenginleşmesine ve çeşitlendirmesine olanak sağlayacağı söylenebilir. İlkokul fen bilimleri derslerinin içerikleri dünyadaki gelişmelerin ışığında ve öğretmen görüşleri üzerine şekillendiği görülmektedir. Ancak ilkokul öğrencilerine yönelik bir ihtiyaç analizine başvurulmaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinden ne beklediklerine dair görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi doğrultusunda ölçüt örnekleme dayalı olarak belirlenen dördüncü sınıfa giden sekiz öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için önce betimsel analiz daha sonra içerik analizine dayalı olarak veriler çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin fen bilimleri dersinin ilgi çekici içeriklerden oluşmasını, uygulamalı olarak yürütülmesini, yenilik içeren yaklaşımlara ve öğretilere dayanmasını, konuların günlük yaşamla ilişkili olarak yürütülmesini istediği sonucuna varılmıştır. Sonuçlara dayalı olarak fen bilimleri öğretim programlarında içeriğin öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olması ve bu doğrultuda ihtiyaç analizine başvurulması, dersin yürütülme şeklinin uygulama ağırlıklı olması ve aynı zamanda okul dışı etkinlikler gibi farklı uygulama yöntemlerine başvurulması, yeni öğrenme yöntem ve tekniklerin derslerde uygulanması, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişki kurabilecek şekilde konulara ve içeriklere ağırlık verilerek dersin yürütülmesi önerileri getirilebilir.

Anahtar kelimeler: İlkokul fen bilimleri, ilkokul öğrencisi, beklenti.

Expectations of Little Scientists from Science Class: What Are They Looking For?

Abstract

Primary school science classes are one of the important classes that help students understand the world and their environment. Especially primary school students want to understand and make sense of the situations in their lives. The subjects that students are most curious about are scientific subjects. Therefore, it can be said that good science education will enable students to make their lives easier, enriched and diversified. It is seen that the content of primary school science courses is shaped in the light of global developments and teachers' opinions. However, the lack of a needs analysis for primary school students is a significant deficiency. In this context, this study aimed to reveal the views of primary school students on what they expect from science lessons. The research was conducted according to the case study design, which is one of the qualitative research methods. Interviews were conducted with eight fourth-grade students determined based on criterion sampling in line with the focus group interview. For the analysis of the data, first descriptive analysis and then content analysis

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, ayse.isik@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9494-2687

² Bilim Uzmanı, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, hande.guney@std.izu.edu.tr, ORCID: 0009-0008-3704-6404

were used to analyze the data. As a result of the analysis of the data, it was concluded that the students wanted the science course to consist of interesting content, to be conducted practically, to be based on innovative approaches and teachings, and to be conducted in relation to daily life. Based on the results, suggestions can be made that the content in science curriculum should be oriented towards the interests of the students and a needs analysis should be applied in this direction, the course should be practice-oriented and different application methods such as out-of-school activities should be used, new learning methods and techniques should be applied in the courses, and the course should be conducted by focusing on topics and contents that can be related to the daily lives of the students.

Key words: Primary school science, primary school student, expectation.

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojinin ilerlemesi sağlık, savunma, sanayi ve eğitim gibi birçok alanda önemli değişimlere ve kolaylıklara neden olmaktadır. Bilgisayar teknolojisindeki yeniliklerin yaygınlaşması durumu ihtiyaçların da değişmesini ve artmasını sağlamaktadır. Bu durum özellikle eğitim alanında eğitim-öğretim süreçlerinin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Akbaba, Ertaş-Kılıç, 2022). Bu dönüşüm, yalnızca öğrenme ortamlarına yeni araçlar kazandırmakla kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin eğitimden ne beklediğine dair algılarını ve taleplerini de yeniden şekillendirmiştir. Bu bağlamda, fen bilimleri eğitimi de teknolojik gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir.

Eğitimdeki bu tarz yenilikler fen bilimleri alanını da kapsayarak öğrencilerin farklı konulara olan merakını da arttırmaktadır. Çünkü fen bilimleri dersinde edinilen bilgiler öğrencilerin dünyayı tanımalarına 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). Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca teorik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan geniş kapsamlı bir eğitimi desteklemektedir. Eğitimdeki bu yeni yönelimler, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları teknolojik ve bilimsel zorluklara hazırlanmalarını sağlamaktadır.

Fen bilimleri ders programlarının güncelliği ve bu programların içeriklerinin nasıl geliştirildiği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvuru birçok araştırma dikkat çekmektedir (Özcan, Oran, Akın, 2018; Altınok, Tunç, Özcan, 2022; Elmas vd., 2022; Kurt, Kaya, 2023). Bu çalışmalar, fen bilimleri öğretim programlarının güncellenmesinin ve yenilikçi yaklaşımlar benimsenmesinin gerekliliğini vurgularken eğitimin paydaşlarından biri olan ilkökul öğrencilerinin derslere dair beklentileri hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır. Özellikle ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersinden ne bekledikleri, hangi konulara ilgi duydukları ve hangi becerileri kazanmayı hedefledikleri üzerine yapılan araştırmaların eksik olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersleri, öğrencilerin çevrelerini keşfetmelerine, bilimsel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, aynı zamanda onları gerçek dünya problemleriyle tanıştırmaya fırsatı sunar. Ancak bu süreçte öğrencilerin neyi merak ettikleri, hangi konularda daha fazla bilgi edinmek istedikleri ve dersin içeriğini nasıl algıladıkları gibi temel unsurlar çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Alan yazında bu konulara dair veri eksikliği, öğrencilerin fen bilimleri derslerine olan ilgilerinin artırılması, dersin zorluk derecesinin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi ve uygulamaya dayalı öğrenme süreçlerinin yaygınlaştırılması konularında

potansiyel iyileştirmelerin yapılmasını engellemektedir. Oysaki öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması, onların derse olan ilgilerini artırarak, zor olarak algılanan fen bilimleri içeriğini daha erişilebilir ve anlaşılır hale getirebilir. Bu eksiklik eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımların önem kazandığı bir dönemde dikkate değer bir boşluk yaratmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı alan yazındaki eksikliğin giderilmesi ve ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersinden ne beklediklerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırma verileri, nitel veri toplama tekniklerinden odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. 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 yöntemiyle seçilen dördüncü sınıfa giden sekiz katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan ses kaydı alınmış, ayrıca araştırmanın etik ilkelerine uygun olarak hem öğrencilerden (EK-1) hem de velilerden (EK-2) izin formu aracılığıyla onayları alınmıştır. Görüşmeler öncesinde araştırmacı, kapsamlı bir görüşme formu hazırlamış ve bu formdaki sorular, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik beklentilerini, zorluklarını ve önerilerini açığa çıkarmaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Görüşme sırasında, öğrencilere serbest tartışma ortamı sağlanmış ve fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak tanınmıştır. Veri doygunluğuna ulaşıldığında görüşme sonlandırılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla, verilerin analizi sürecinde alan uzmanı iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, verilerin analizinin doğruluğunu artırmak için odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu alıntılarla geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel olarak çözümlenerek ardından 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). Bu çalışmada içerik analizi, öğrencilerin beklentilerini ve önerilerini anlamada etkili bir yöntem olarak kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları temel alınmıştır:

1. Fen bilimleri dersini seviyor musun? Evet ise neden? Hayır ise neden?
2. Fen bilimleri dersinin konuları sana zor geliyor mu? Evet ise neden? Hayır ise neden?
3. Fen bilimleri dersinde yeterli düzeyde uygulamalar gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musun? Evet ise neden? Hayır ise neden?
4. Fen bilimleri dersinin nasıl gerçekleştirilmesini istersin? Detaylı bir şekilde anlatabilir misin?
5. Fen bilimleri dersinde başka hangi konuları da öğrenmek isterdin? Bilimsel anlamda önemli olduğunu düşündüğün ama dersin içeriğinde olmadığını gördüğün bir konu var mı?

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma soruları üzerinden aşama aşama verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik veri analizi sonucunda; (Fen bilimleri dersini seviyor musun? Evet ise neden? Hayır ise neden?)

Veriler analiz edildiğinde fen bilimleri dersini 7 öğrenci sevdiğini bir öğrenci ise orta düzeyde sevdiğini ifade etmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Birinci araştırma sorusuna yönelik verilerin kodları

Kodlar	Frekans
Bilimi öğretmesi	3
Konuların zevkli olması	3
Başarıyı sağlaması	2
Yeni şeyler öğretmesi	1
İçeriğin ilgi alanlarına yönelik olması	1
Kolay konuların olması	1

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersini sevmelerinde bilimi öğretmesi (f:3) ve konuların zevkli olması (f:3) faktörünün yüksek düzeyde etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden bazılarını ele alacak olursak (ÖE1): "*Öğretmenim ben yarı seviyor yarı sevmiyor olabilirim çünkü bazı konular bana biraz sıkıcı geliyor. Bazı konular çok kolay ve sıkıcı oluyor bu yüzden sevmiyorum. Bazı konular ilgimi çeken şeyler oluyor mesela madenler konusu...*". Veriler doğrultusunda öğrencilerin fen bilimleri dersinin bilgilendirici ve eğlenceli olması durumunda sevdiklerini ancak bazı konuların sıkıcı ve kolay bulunabilmesi durumunda ise dersi sevmediklerini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik veri analizi sonucunda; (Fen bilimleri dersinin konuları sana zor geliyor mu? Evet ise neden? Hayır ise neden?)

Fen Bilimleri dersini 6 öğrenci zor bulmadığını, 2 öğrenci ise bazen zor bulduğunu ifade etmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

İkinci araştırma sorusuna yönelik verilerin kodları

Kodlar	Frekans
Ezber istemesi	3
Kolay konuların olması	3
İçeriğin zevkli olması	2
Odaklanma gerekmesi	1

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersini zor bulmama nedeni olarak ezber istemesi (f:3) ve kolay konuların olması (f:3) noktasında yüksek düzeyde etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir (ÖE2): "*Bana zor gelmedi çünkü yani ezberlemeli olan şeyleri kolay ezberleyebiliyorum yani kısa şeyler oluyor genellikle bu yüzden seviyorum hem böyle kolay.*" diyerek ezber yapmanın kendisi için bir zorluk oluşturmadığını ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci (ÖE4) ise: "*Belki bazı konular zor gelebiliyor ama yani onun dışında kolay geliyor çoğunlukla.*" şeklinde genel olarak konuları kolay bulduğunu belirtmiştir. Öğrenciye zor gelen konular sorulduğunda "*Çok böyle alıştığım, zevk aldığım konular değil.*" şeklinde ifade etmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik veri analizi sonucunda; (Fen bilimleri dersinde yeterli düzeyde uygulamalar gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musun? Evet ise neden? Hayır ise neden?)

Fen Bilimleri dersinde 7 öğrenci yeterli düzeyde uygulama yapıldığını, 1 öğrenci ise yeterli düzeyde uygulama yapılmadığını ifade etmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik verilerin kodları

Kodlar	Frekans
Deneylerin öğrenmeyi kolaylaştırması	3
Deneylerin akılda kalması	3
Derse ilgiyi arttırması	1
Sosyal bilgiler dersinde daha fazla uygulama yapılması	1

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersinde deneyler yaparak yeterli düzeyde uygulama yapılma nedeni olarak deneylerin öğrenmeyi kolaylaştırması (f:3) ve deneylerin akılda kalmasını (f:3) sağladığını belirttikleri görülmektedir. Araştırma sorusunun dikkat çeken bulgusu ise öğrencilerin uygulama denildiğinde sadece deneyleri algılaması ve ona göre görüşlerini bildirmesi olmuştur. Öğrenci görüşlerini ele alacak olursak (ÖE2): "*Düşünüyorum çünkü yani düşünmeseydim zaten sevmezdim ilgimi de çekmezdi zaten oradaki uygulamalar ilgimi çekiyor.*" diyerek uygulamaların derse olan ilgilerini artırdığını ifade etmiştir. Başka bir öğrenci (ÖK1) ise, "*...Deney yaptık bir sürü onun gibi şeyler yaptık. Deney yaptırarak ve göstererek örnekler vererek daha fazla konuları aklımızda tutmamızı sağlıyor.*" diyerek deneylerin öğrenme sürecindeki önemine vurgu yapmıştır.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik veri analizi sonucunda; (Fen bilimleri dersinin nasıl gerçekleştirilmesini istersin? Detaylı bir şekilde anlatabilir misin?)

Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik verilerin kodları

Kodlar	Frekans
Uygulamaların artması	4
Zevkli içerik	2
Yeni öğretim yöntemleri	1
Etkileşimli	1
Yaşama uyarlanabilecek	1
Yanlış bilgi içeriğinin önlenmesi	1

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersinin uygulamaların artırılarak (f:3) ve zevkli içeriklere (f:2) yönelik gerçekleştirilmesini istediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı ve yeni öğretim yöntemlerine dayalı olarak dersin yürütülmesini istemesi dikkat çeken bir diğer bulgudur. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları (ÖE5): "*Öğretmenim ben yani daha çok yaşatabilecek bir şekilde olmasını isterdim. Yaşarken uygulayacağım şekilde.*" diyerek fen bilimlerinin yaşantısal bir bağlamda öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci (ÖK2) ise: "*Ben daha fazla uygulama yapmamızı isterim. Nasıl desem daha fazla uygulama yapabiliriz dediğim gibi bir de ben konuları biraz daha öğretmek için yeni yöntemlerin olmasını düşünüyorum öğretim yöntemlerini biraz değiştirmeli.*" ifadesiyle, dersin yenilikçi öğretim yöntemleriyle desteklenmesini talep etmektedir. Öğrenciye yeni yöntemleri sorgulandığında "*Mesela ders kitaplarındaki içerikleri daha da geliştirebilirler, bize zevklerimizimize yönelik yapabilirler diye düşünüyorum.*" diyerek, ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap edecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini önermektedir. Bu bulgular, fen bilimleri dersinin öğrenci odaklı ve etkileşimli bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Beşinci araştırma sorusuna yönelik veri analizi sonucunda; (Fen bilimlerinde başka hangi konuları da öğrenmek isterdin? Bilimsel anlamda önemli olduğunu düşündüğün ama dersin içeriğinde olmadığını gördüğün bir konu var mı?)

Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

Beşinci araştırma sorusuna yönelik verilerin kodları

Kodlar	Frekans
İlgi çekici küçük detaylar	4
Atomlar	2
Canlılığı keşfetme	2
Fizik-kimya-biyoloji	2
Hayvanlar	1

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersinde en çok ilgi çekici küçük detaylara (f:4) yönelik konular görmek istediğini göstermektedir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında dikkat çekici ifadeler yer almaktadır (ÖK1): "Mesela atomlar var. Fende öğrenmeyi çok isterim ben bunu çok merak ediyorum. Ben deneyap sınavlarına katılıyorum dünyanın en hafif maddesiyle ilgili bir şeyler diyordu onu mesela. Çok ilginç fotoğraflar göstermişti orada anlatan öğretmen benim ilgimi çekmişti mesela uğur böceğinin bir tane kanadının içinde 100 milyonlarca minicik kanatlar olduğu bununla ilgili mesela daha çok inceleme yapmayı isterdim." ifadesiyle küçük detaylara olan ilgiyi bu şekilde belirtmiştir.

Diğer bir öğrenci (ÖK2) "Böyle bir tane aerojel diye bir madde varmış dünyanın en hafif maddesi imiş... Ben de onun gibi bir madde keşfetmeyi, öyle atomları incelemeyi bununla ilgili yeni buluş ve projeler yapmayı çok istiyorum." diyerek hem atomlar hem de ilginç maddeler hakkında daha fazla bilgi edinme isteğini belirtmiştir.

Bir başka öğrenci (ÖE2) ise "Küçük bir şeyin içine o kadar çok şeyin nasıl sığırdığını öğrenmek isterdim." diyerek bilimsel detaylara olan merakını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin fen bilimleri dersinde daha fazla derinlemesine ve ilgi çekici konuların işlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin verilerinden elde edilen kodlardan temalara ulaşılmış olup Tablo 6' da verilmiştir;

Tablo 6

Kodlardan elde edilen temalar

Temalar	Frekans
İlgi çekicilik	16
Uygulama	12
Yenilik	9
Yaşamla ilişkili	8

Temalara bakıldığında öğrencilerin fen bilimleri dersinde en çok "ilgi çekicilik" temasına (f: 16) vurgu yaptığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin derste sunulan içeriklerin onların ilgi alanlarına uygun olmasının önemine işaret etmektedir. Ayrıca, "uygulama" teması (f: 12), öğrencilerin dersin daha uygulamalı bir yapıda olmasını istediklerini ortaya koymaktadır. "Yenilik" (f: 9) ve "yaşamla

ilişkili" (f: 8) temalar ise öğrencilerin bilimsel bilgilerin güncel ve günlük hayatlarıyla bağlantılı olmasına dair beklentilerini yansıtmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik beklentileri, deneyimleri ve önerileri derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarını, dersin içeriğini ve uygulama yöntemlerini anlamak için önemli bulgular sunmaktadır.

Birinci araştırma sorusuna yanıt veren öğrenciler çoğunlukla fen bilimleri dersini sevdiğini belirtmiştir. Bu sevgi, bilimin öğretici niteliği, konuların zevkli olması ve başarıyı artırma gibi unsurlara dayanmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı, bazı konuların sıkıcı ya da kolay olduğunu ifade ederken, özellikle madenler gibi ilgi çekici konulara olan merakları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğretim yöntemlerinin çeşitliliğinin ve içeriğin ilgi alanlarına uygunluğunun önemini vurgulamaktadır.

İkinci araştırma sorusunda, öğrencilerin büyük bir kısmı fen bilimleri dersinin konularını zor bulmadığını ifade etmiştir. Ancak bazı öğrenciler, belirli konuların zorlayıcı olabileceğini dile getirmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde konuların öğrenci düzeyine uygun şekilde yapılandırılmasının gerekliliğini göstermektedir. Özellikle ezber gerektiren materyallerin, öğrenciler için zorluk teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dersin zorluk derecesine ilişkin değerlendirmelerinde ise, büyük çoğunluğunun fen bilimleri konularını zor bulmadıkları, ezber gerektiren içeriklerin zorlayıcı nitelikte olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgular, Hançer ve arkadaşları (2003) tarafından vurgulanan, öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerini etkin bir şekilde uygulayabilme yetkinliğinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, bu stratejileri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayarak, ezbercilikten uzak, daha katılımcı ve uygulamalı bir ders işleyişi sağlaması önerilmektedir. Bu bulgular ışığında, fen bilimleri eğitiminin sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlayacak öğretim yöntemleriyle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğretmenlerin modern öğretim yaklaşımlarını kullanmaları, öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenme kalıcılığını artırabilir (Demirci, 1993).

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik verilere göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu fen bilimleri dersinde yeterli düzeyde uygulama yapıldığını düşünmektedir. Deneylerin öğrenmeyi kolaylaştırması ve akılda kalıcı olması gibi nedenler, uygulamalı öğrenme yöntemlerinin etkinliğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki uygulamaları algılarında deneylerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Farklı uygulama yaklaşımlarının ele alınmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, fen bilimleri eğitiminde uygulamaya dayalı öğrenmenin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Soğukpınar ve Karışan (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çizimlerinin incelenmesi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmının fen bilimleri dersini düşündüklerinde ilk olarak deneyleri hatırladıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Dönmez (2017), ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin en çok deney metaforu ürettiğini ve bunu çizimlerine yansıttıklarını raporlamıştır. İlgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin derslerden beklediği deneysel çalışmaların önemini vurgulandığı görülmektedir. Derslerin deney ve gözlem gibi etkinliklerle desteklenmesi gerektiği konusunda öğrencilerden gelen geri bildirimler, fen bilimleri eğitiminin deneysel yöntemlerle yürütülmesi gerektiğini savunan önceki çalışmalarla (Daşdemir, 2012; Dönmez, 2017) paralellik göstermektedir. Baday (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin fen bilimleri dersini sevmelerinin en önemli nedenlerinden biri olarak deney yapma ve dersin eğlenceli olması gösterilmiştir.

Dördüncü araştırma sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin daha fazla uygulama yapılmasını, eğlenceli içeriklerin kullanılmasını ve yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesini istediklerini göstermektedir. Öğrencilerin derslerin yaşama uyarlanmasını talep etmeleri, eğitimin gerçek dünya

ile bağlantılı olmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve eğitim politikalarının bu talepleri dikkate alarak eğitim yöntemlerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın bulguları, fen bilimleri dersinin özellikle uygulamalı ve deneysel etkinliklerle desteklenmesinin öğrenciler açısından daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermektedir. Aktamış ve Dönmez'in (2016) bulgularıyla uyumlu olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu fen bilimleri dersini deney yapma süreciyle ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin, deneyler aracılığıyla öğrenme süreçlerinin kolaylaştığını ve derslere olan ilgilerinin arttığını ifade etmeleri, Hofstein ve Mamlok-Naaman (2007) tarafından vurgulanan yaparak-yaşayarak öğrenmenin fen bilimleri eğitiminde kritik bir rol oynadığı sonucunu desteklemektedir.

Beşinci araştırma sorusu, öğrencilerin fen bilimlerinde öğrenmek istedikleri konulara odaklanmıştır. Öğrencilerin, ilgi çekici detaylar, atomlar ve canlılık gibi konulara olan merakları, fen bilimleri eğitiminde yenilikçi ve ilgi çekici içeriklerin kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin bilime olan ilgilerini artırmak için keşif yapabilecekleri projelere yönlendirilmesi önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu çalışmada, deneylerin yanı sıra derslerin ilgi çekici hale getirilmesinin ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin bilimsel konuları yaşamlarına uyarlayarak daha anlamlı öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ortaya koyan Soysal ve Afacan (2012) ile örtüşmektedir. Araştırma, fen bilimleri dersinin öğrencilere sadece bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda onların yaşamla bağlantılı düşünme ve bilimsel olayları kavrama becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimleri dersinin ilgi alanlarına yönelik olmasını, içeriklerin zevkli bir şekilde düzenlenmesini, ilgi çekici bilimsel bilgilerin dersin içeriğinde yer almasını, bilimsel yeni keşiflerin ders içeriğinde yer almasını, edindikleri bilgilerin yaşamlarında kullanabilecekleri şekilde öğretilmesini, daha fazla uygulamalı ve etkileşimli bir ders olmasını istedikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki uygulamaların algılarında deneylerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Aynı zamanda kısa bilimsel bilgilerin ezber yapma noktasında kolaylık sağladığını ifade ederek ezberci bir eğitim yaklaşımına da tabi olduklarını, ancak uygulamalı yürütülen derslerin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Daşdemir ve Doymuş (2012), ortaöğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji derslerinde konuların görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmesinin, öğrencilerin üç boyutlu düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, hareketli ve renkli animasyonların kullanımı, öğrencilerin ders konularını somutlaştırarak bilgilerin kalıcılığını artırmaya katkı sağlamaktadır. Bu sonuçlar, daha önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla (Bunce ve Gabel, 2002; Daşdemir, 2006; Daşdemir, 2012; Doymuş vd., 2009; Ebenezer, 2001; Venkataraman, 2009; Yezierski ve Birk, 2006) tutarlılık göstermektedir. Bu bulgular, öğretim programlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, fen bilimleri öğretiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için bazı öneriler yapılmıştır. İlk olarak, fen bilimleri dersinin içeriğinin hazırlanmasında öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Öğrencilere yönelik bir ihtiyaç analizi yapılarak, onların beklenti ve ilgi alanlarına uygun bir öğretim programı geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra, derslerde uygulamaların artırılması öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olabilir. Uygulamalı etkinliklerin, öğrencilerin dersi daha ilgi çekici bulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Derslerde öğrencilerin birbirleriyle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlayacak grup çalışmaları düzenlenebilir. Bu sayede öğrenciler, birlikte çalışarak hem bilgilerini pekiştirir hem de iş birliği yapma becerilerini geliştirirler. Ayrıca, ders içeriklerinin daha anlaşılır olabilmesi için görsel materyallerin ve deneylerin daha fazla kullanılması gerekmektedir. Görseller ve uygulamalı deneyler, öğrencilere karmaşık bilimsel kavramları daha somut ve anlaşılır bir şekilde sunarak

öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Bu tür yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin derslere olan ilgisini artıracak gibi, kalıcı öğrenmeyi sağlamada da etkili olacaktır.

Bunun yanı sıra, ders içeriğinde bilimsel anlamda ilgi çekici konulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin merak ettiği konuların derslerde işlenmesi, onların derse olan ilgisini artıracaktır. Ayrıca, fen bilimleri öğretiminin sadece teorik bilgi ile sınırlı kalmaması, aynı zamanda günlük yaşamla ilişkilendirilmesi de önemlidir. Fen bilimleri derslerinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin öğrendiklerini daha anlamlı hale getirmelerini sağlayabilir.

Son olarak, fen bilimleri öğretiminin okul dışı etkinliklerle desteklenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bilim merkezlerine yapılan geziler, doğa yürüyüşleri veya laboratuvar ortamında gerçekleştirilen deneyler gibi etkinlikler, öğrencilere fen bilimleri konularını somut bir şekilde deneyimleme fırsatı sunarak, öğrenmelerine katkıda bulunabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini artırarak dersin daha eğlenceli ve öğretici hale gelmesini ayrıca öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve fen bilimlerini öğrenmeye karşı olan isteklerini artırmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbaba, K. ve 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.
- Aktamış, H. ve Dönmez, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik alguları*. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1), 7-30.
- Altınok, M. A., Tunç, T. ve 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.
- Baday, D. (2019). *İlköğretim Öğrencilerinin Kendileri, Fen Bilimleri Öğretmeni ve Bilim İnsanı ile İlgili İmajlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Bunce, D. M. and Gabel, D. (2002). *Differential effects on the achievement of males and females of teaching the particulate nature of chemistry*. Journal of Research in Science Teaching, 39 (10), 911-927.
- Daşdemir, İ. (2006). *Fen bilgisi dersinde animasyon kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Daşdemir, İ. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilginin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Daşdemir, İ. ve 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.
- Demirci, B. (1993). *Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(9)
- Doymuş, K., Simsek, U. ve Karacop, A. (2009). *The effects of computer animations and cooperative learning methods in micro, macro and symbolic level learning of states of matter*. Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research, 36, 109-128.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik alguları ve imajları*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Ebenezer, J. V. (2001). *A hypermedia environment to explore and negotiate students conceptions animation of the solution process of table salt*. Journal of Science Education and Technology, 10 (1), 73-92.
- Elmas, R., Bilici, S. C., Ulutaş, M. A. ve 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. ve 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.
- Hofstein, A. and Mamlok-Naaman, R. (2007). *The laboratory in science education: the state of the art*. Chemistry Education Research and Practice, 8(2), 105-107.
- Kandırmaz, M., Üredi, P., Doğan, E. ve 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. ve 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. ve 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.
- Soğukpınar, R. ve Karışan, D. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik algılarının metafor ve öğrenci çizimleri yoluyla incelenmesi*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(33), 217-249.
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19), 287-306.
- Venkataraman, B. (2009). *Visualization and interactivity in the teaching of chemistry to science and non-science students*. Chemistry Education Research and Practice, 10, 62-69
- Yezierski, E. J. and Birk, J. P. (2006). *Misconceptions about the particulate nature of matter using animations to close the gender gap*. Journal of Chemical Education, 83(6), 954-960.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Examining Pre-service English Language Teachers' Attitudes Towards Educational Virtual Reality

Havvanur KAYHAN¹

Dilek BÜYÜKAHISKA²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Abstract

A relatively new technology, virtual reality, can enable learners to be present in an interactive, simulated, and three-dimensional virtual environment. Its potential to create an authentic and effective learning environment makes VR a valuable tool for language learning, especially English language learning. Even though there are several studies discussing the effects of VR on English language learning, there are limited studies discussing the attitudes of EFL learners towards using VR for educational purposes. To bridge this gap, this study investigates the attitudes of pre-service English language teachers towards using VR for educational purposes. A total of 163 prospective English language teachers from Ondokuz Mayıs University participated in this study. Quantitative descriptive research design was used. The study data were collected using the 'Personal Information Form' and the 'Educational Virtual Reality Attitude Scale'. For data analysis, SPSS 23 data analysis program was used. The results revealed that English teacher candidates' educational virtual reality attitude scores were above the medium level, indicating positive attitudes towards edVR. However, the variables of gender and grade level did not make a significant difference on their attitudes. In brief, this study sheds light on the gap in literature. Furthermore, it provides some suggestions and gives an idea for further research.

Keywords: Virtual Reality, EFL, Attitude Towards Educational Virtual Reality, Pre-service English Language Teachers

Özet

Kısmen yeni bir teknoloji olan sanal gerçeklik, öğrencilerin etkileşimli, simüle edilmiş ve üç boyutlu bir sanal ortamda bulunmalarını sağlayabilmektedir. Özgün ve etkili bir öğrenme ortamı yaratma potansiyeli, sanal gerçeklik teknolojisini dil öğrenimi, özellikle de İngilizce öğrenimi için değerli bir araç haline getirmektedir. Sanal Gerçeklik teknolojisinin İngilizce dil öğrenimi üzerindeki etkisini ele alan çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sanal gerçekliği eğitim amaçlı kullanmaya yönelik tutumlarını tartışan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürdeki bu açığı kapamak için mevcut çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının sanal gerçeklik teknolojisini eğitim amaçlı kullanmaya yönelik tutumlarını incelemektedir. Bu çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden toplam 163 İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Nicel tanımlayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Eğitsel Sanal Gerçeklik Tutum Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 veri analiz programı kullanılmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmeni adaylarının eğitsel sanal gerçeklik tutum puanlarının orta seviyenin üzerinde olduğunu ve bunun eğitsel sanal gerçekliğe yönelik olumlu tutumlara işaret ettiğini ortaya koymuştur. Ancak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri İngilizce öğretmeni adaylarının tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Kısaca bu çalışma literatürdeki boşluğa ışık tutmaktadır. Ayrıca bazı öneriler sunmakta olup daha sonraki araştırmalar için fikir vermektedir.

¹ Sorumlu Yazar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, havvanurkayhan8@gmail.com, ORCID: 0009-0003-7345-2921

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi dbuyukahiska@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5074-7805

Introduction

ICT has become an indispensable part of the 21st century. It plays a key role in various fields and sectors including education, advertisement, and entertainment (Lege & Bonner, 2018). Aside from the ICT tools that people are already familiar with, there is a new technology starting to get people's attention. This new technology, virtual reality, offers immersive simulated real-life experiences (Karaoglan- Yılmaz, Yılmaz, Zhang, & Ustun, 2023). There are different definitions of virtual reality in the existing literature. According to Somyurek (2014), virtual reality is the creation of an interactive and three-dimensional virtual environment by simulating the reality into a computer system. Another definition of virtual reality comes from Fuchs (2011), defining it as a tool that can replicate real-life situations by providing users with a representation of realistic visuals, sounds, and other sensations. Even though virtual reality sounds like a new technology, its roots trace back to the 1920s. Edwin Albert Link, who is considered as the father of virtual reality, started to work on a flight simulator for flight training in 1920. Eventually the first flight simulator was introduced in 1929. Following this, Link launched a company producing flight simulators for flight training in the 1930s (Ustun, Yılmaz, & Karaoglan-Yılmaz, 2020). Though it first emerged in the aviation industry, it has been influential in many other fields since the 1920s. Especially in recent years, it has started to get more recognition and attention from different professions and fields. One of them is the field of education. VR system's interactive and three-dimensional features have made virtual reality an attractive tool that can be used for educational purposes (Zhang & Aslan, 2021). Virtual reality allows students to get fully involved in the virtual environment in which they lose the track of time and the outside world and experience a sense of "being" in the virtual environment (Radianti, Majchrzak, Fromm, & Wohlgenannt, 2020). The attractiveness of virtual reality atmosphere motivates students to accomplish their learning tasks and play an active role in their own learning process (Norris, Spicer, & Byrd, 2019). It provides students with a flexible environment where they can shape the learning process considering their needs and interests. Virtual reality is a cost-effective option in education. Rather than arranging physical classes and models, educational institutions can design virtual settings that can be available and accessible for each student simultaneously (Marougkas, Troussas, Krouska, & Sgourpoulouet, 2023). Its potential to create an authentic learning environment can give students the opportunity to contextualize the learning tasks. Specifically, its power to imitate real-life situations and enable students to contextualize the learning tasks makes virtual reality a perfect tool that can be used in English Language Teaching. Virtual reality gives learners a first-hand experience by enabling them to be virtually in the settings and situations associated with the subjects they will work on while learning English (Acar & Cavas, 2020). To indicate virtual reality's significant effect on English Language Teaching comprehensively, the three basic dimensions of virtual reality stated by Pinho (2004) can be mentioned. The first one, 'immersion' means that the users have the real sensation of being in the virtual world (Ozkan, Ozcan, & Sahin, 2017). In a way, they forget they are in the virtual world and act like they are in the real world and experiencing reality. This dimension of virtual reality can be considered as an advantage while teaching English since providing learners with real-life contexts, authenticity, and multiple representations of reality as much as possible is a must in ELT classrooms. The second one, 'interaction' means that users can control virtual objects through devices like digital gloves and interact with each other through their visual representations. This dimension of virtual reality can contribute to English teaching process since enabling learners to interact with each other in an authentic way as much as possible is crucial in ELT classrooms. The last one, 'involvement' means that users take part in the virtual environment and have a passive or active role in navigating the virtual environment. This dimension can bring advantages to ELT classrooms. By enabling learners to navigate the virtual learning environment and get fully involved in the learning

process, it gives the learners a chance to become autonomous learners and be more aware of their needs and interests in their own learning process. In other words, virtual reality is a technology that makes it possible to interact with computer-generated 3D visuals and animations (Ozkan et al., 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.

Literature Review

When existing literature is reviewed, it is observed there are various studies examining the impact of virtual reality on the success of EFL learners and their attitudes towards virtual reality. The first section covers some recent studies, focusing on the applications of VR technology in EFL context. The second section introduces the studies examining the attitudes of EFL students towards the educational use of VR.

VR in English Language Learning

There are various studies discussing the effect of using virtual reality in English language learning. For example, Acar and Cavas (2020) investigated the impact of VR learning environment on the 7th-grade EFL students' reading and writing academic achievements. 26 seventh graders in Türkiye participated in the study. It was found that VR positively affected students' English reading and writing skills, suggesting VR's superiority over traditional teaching methods. Dolgunsoz, Yıldırım, and Yıldırım (2018) examined the impact of VR on improving EFL students' writing skills. 24 freshman EFL students studying in Türkiye participated in the study. The results revealed that the use of VR did not have a significant effect on short term writing performance but was found to be effective in long term writing performance. Most learners enjoyed using VR, but they also stated several technical limitations including low video quality. Tai (2022) investigated the effect of mobile VR on EFL learners' listening skills. 49 seventh graders in Taiwan participated in the study. It was found that the use of mobile VR significantly enhanced students' listening comprehension and recall compared to traditional video-based methods. Most students reported that VR-mediated listening was effective and motivating. Apart from the studies examining the effects of VR on basic language skills, there are also studies investigating the impact of VR on the different aspects of English language learning. For example, Tai, Chen, and Todd (2020) investigated the effectiveness of VR on English vocabulary learning through mobile-rendered HMDs. The participants of this study were 49 Taiwanese seventh graders studying English as a foreign language. It was found that the use of VR positively affected learners' vocabulary learning and retention. The learners found VR-mediated vocabulary learning enjoyable and beneficial. Chien, Hwang, and Jong (2019) examined the effectiveness of video-based VR learning environment combined with peer assessment strategy. 69 Taiwanese high school students participated in the study. The results revealed that the video-based VR learning environment including peer-assessment strategies had positive impact on students' speaking skills, critical thinking skills, and learning motivation, as well as reducing their English learning anxiety. Furthermore, VR enables social interaction and communication (Tai et al., 2020). For instance, Ebadi and Ebadijalal (2020) investigated the effects of VR on Iranian EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. 20 EFL learners participated in the study, and experimental and control groups were formed. It was found that the Google Expeditions virtual reality tool had a significant impact on improving learners' oral proficiency and motivation to communicate. It also increased learners' general knowledge, confidence, cultural awareness, and enthusiasm. Yang, Lo, Hsieh, and Wu (2020) examined the effectiveness of 'Virtual Reality Life English', a virtual learning system, on improving students' communicative ability. The participants of the study were 72 Taiwanese junior high school students. The results of this study showed that 'Virtual Reality Life English' positively affected

English communicative ability of low-achieving junior high school students. Students showed positive attitudes towards the learning experience. Zhao, Chen, and Yang (2024) introduced a VR-supported collaborative design-assessing activity in their study. 113 seventh graders in China participated in the study. It was found that VR-supported collaborative design-assessing activity improved students' English-speaking performance and collaboration and critical thinking skills. In the interviews, students mentioned that they felt more motivated and less anxious while learning English thanks to the use of VR. They also found the activity enjoyable.

Overall, the literature reviewed shows the benefits and possible applications of VR in improving basic English language skills and communication skills. Apart from improving those skills, the use of VR also increases motivation, confidence, and interaction. However, several limitations about using VR for the purpose of teaching English were revealed by some of the mentioned studies. For example, Dolgunsoz et al. (2018) mentioned some technical problems related to VR in their study. Limitations mentioned in the study such as low video quality and physical discomfort can decrease the effectiveness of VR in English language learning. Furthermore, most of the studies have primarily focused on the effect of VR on EFL learning over the short term. Therefore, the effect of VR on EFL learning over the long-term should also be examined (Tai et al., 2020). Last of all, most of the studies consist of small sample sizes, making it difficult to see the impact of VR in a wider context. Considering those limitations, more research should be conducted.

VR and Attitudes and Perceptions of EFL Students

The literature shows that there are few studies primarily discussing students' perceptions and attitudes regarding the educational use of VR for English learning. For example, Wang, Guo, Wang, Tu, and Liu (2021) investigated the effectiveness of a visual prompt scaffolding-based VR (VPS-VR) approach on students' motivation, anxiety, and attitude. 98 Chinese college students participated in the study. It was found that VPS-VR approach positively affected students' learning process. Positive effects were also observed on the EFL students' English reading comprehension, learning motivation, and English learning confidence. Karageorgakis and Nisiforou (2018) investigated the educational affordances and EFL students' attitudes towards VR systems as learning tools. 37 primary school students in Cyprus participated in the study. It was found that the learners were greatly entertained using VR during the EFL lesson and showed positive attitudes. However, no meaningful difference was found in test scores between the experimental (the use of VR) and control (the use of traditional methods) groups. As another example, Hoang, Mcalinden, and Johnson (2023) examined the potential of VR to improve English-speaking performance and EFL students' perceptions of mobile VR as a learning tool. 23 EFL undergraduate students studying in Vietnam participated in the study. The results revealed that there was a significant improvement in fluency, coherence, and pronunciation. Even though they were worried and confused at first, they had positive attitudes towards the use of VR in general. In interviews, they mentioned the advantages of VR, but also they talked about the challenges of using mobile VR such as the difficulty of the language input in some VR settings and the technical issues. Huang, Liu, Huang, and Dusza (2023) investigated EFL students' attitudes and perceptions of using VR for English learning. 28 sophomores participated in this qualitative study. It was found that students had positive attitudes towards the implementation of VR in EFL classrooms and gave positive feedback on it. Majid, Ismail, Kassim, Kassim, and Bakar (2018) examined students' perceptions of using VR in English learning. 137 students in Malaysia participated in this quantitative study. It was found that students' perception on using VR in English learning was positive. It was also emphasized that while integrating VR into the EFL classrooms, it is necessary to provide well-prepared instruction, lesson plan and effective guidance to enable students to have positive attitudes and perceptions. Lan (2020) examined the effects of VR on English learning, especially on the affective dimension. The participants of this study were 132 Taiwanese elementary school students. The results of this study showed that students' attitudes towards using VR for English

learning were highly positive. Many participants perceived VR-mediated learning as playing a game. They were particularly impressed by the authenticity and attractiveness of the VR environment. It increased their motivation and autonomy.

Overall, the literature reviewed focuses on the affective dimension of using VR for English learning. The attitudes, perceptions, motivation, and self-efficacy of the EFL learners considering the educational use of VR in English learning were investigated. The studies show that most students have positive attitudes towards using VR in English learning. They find VR-mediated English learning beneficial and efficient. VR helps them to see English learning as a joyful journey. However, there are also some challenges mentioned in the studies. For instance, the technical issues and the possibility of including insufficient and inappropriate input in VR settings can bring the learning process to a standstill and make students have negative attitudes towards VR. Therefore, more research should investigate EFL learners' attitudes towards VR in a detailed manner. In this way, more reliable results, addressing different aspects, can be achieved.

However, there are limited studies examining EFL students' attitudes towards the use of VR for educational purposes. 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 mainly deal with the effects of VR on four basic language skills. It is observed that just a few studies in literature mainly discuss EFL students' attitudes towards the use of educational VR. 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. Concerning this aim, the following research questions were formulated:

1. What are the attitudes of the pre-service English language teachers towards using VR technology for educational purposes?
2. Is there a significant difference in the attitudes of the pre-service English language teachers towards using VR technology for educational purposes in terms of gender and grade level?

Methodology

Research Design

The study was carried out to determine the attitudes of prospective English language teachers towards the use of VR for educational purposes. In this study, quantitative research method was used. In quantitative research model, researchers gather information by scanning a sample or the whole universe to explain the attitudes, thoughts, behaviors or traits of a population (Creswell, 2019). Descriptive research design, one of the quantitative research methods, was employed in this study since it was aimed to examine and understand the pre-service English teachers' attitudes towards using VR for educational purposes. Quantitative descriptive research is used to precisely define and understand a population, phenomenon, and the characteristics which deal with "what, where, and when" (Ghanad, 2023).

Participants

163 prospective 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. Most of the time, this sampling method is used in cases where it is hard to use different sampling methods (Kılıç, 2013). The ethical and professional principles of the university were taken into consideration while collecting data from the participants. Personal data obtained from the study group is summarized in Table 1.

Table 1

Descriptive information of pre-service English teachers

Variables		f
Gender	Female	109
	Male	53
Grade Level	1st Year	35
	2nd Year	44
	3rd Year	32
	4th Year	52
Age	18-20	60
	21-23	86
	24-26	15
	27+	2
Socioeconomic Status	Low	21
	Medium	117
	High	20

Data Collection Tools

Personal Information Form

This form was prepared by the researcher and used to obtain information about the participants' gender, grade level, age, and socioeconomic status.

Educational Virtual Reality Attitude Scale

The scale was developed by Karaoglan-Yılmaz, Yılmaz, Zhang and Ustun (2023) to measure the general attitudes of individuals towards using edVR. There are a total of 9 items, focusing on the positive aspects of edVR. This scale does not include any negative perceptions or attitudes. Therefore, the scores of any items in the scale do not need to be reversed. The scale is given in 5-point Likert type, and the scores of the items are rated from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The total scores vary between 9 and 45, with higher total scores indicating more positive attitudes toward educational VR (Karaoglan-Yılmaz et al., 2023). The fit indices of the scale were calculated as $\chi^2/df = 1.945$, CFI = 0.98, GFI = 0.95, AGFI = 0.91, IFI = 0.98, TLI = 0.97, RMSEA = 0.069, and SRMR = 0.04. The Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be 0.92.

Procedure

Data Collection Process

At the beginning, the questionnaires and personal information forms were printed and prepared for data collection. Starting with freshman ELT students, the researcher collected the data from sophomore, junior, and senior ELT students in order. 163 pre-service teachers participated in the study voluntarily. The purpose of the study and privacy statement were stated in the personal information forms. Participants' questions about the study and questionnaire were answered by the researcher.

3.5. Data Analysis

The data analysis program SPSS 23 was used to analyze the data collected from questionnaires and personal information forms. For data analysis, independent 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.

Results

Table 2

Mean attitude towards Educational Virtual Reality

Variables	Min.	Max.	Mean	SD
Educational Virtual Reality Attitude	9.00	45.00	32.54	7.43

Table 2 shows that 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.

Table 3

t-Test results regarding differentiation of variables according to gender

Variables	Gender	N	\bar{X}	SD	t	p
Educational Virtual Reality Attitude	Female	109	32.93	7.40	.946	.346
	Male	53	31.75	7.57		

In the independent samples t test analysis, the homogeneity of variances was ensured with the Levene Test, and the analysis was carried out accordingly. Table 3 shows 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 prospective English teachers did not have a significant effect on their attitudes towards the educational virtual reality.

Table 4

One-way ANOVA results regarding differentiation of variables according to grade level

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Educational Virtual Reality Attitude	Between Groups	312,392	3	104,131	1,918	.129
	Within Groups	8632,099	159	54,290		
	Total	8944,491	162			

Table 4 shows that participants' attitudes towards educational virtual reality did not differ significantly according to grade level ($F_{(3,162)} = 1.918, p > .05$). This result indicates that the grade level of English teacher candidates did not have a significant effect on their attitudes towards the educational virtual reality.

Discussion

Based on the research questions, the results of this study are discussed in this section. The first research question is about the attitudes of the pre-service English language teachers towards using VR for educational purposes. The statistical results obtained from the educational virtual reality attitude scale revealed that the scores of the participants are above the medium level which indicates positive attitudes towards virtual reality for educational purposes. According to Karaoglan-Yılmaz et al. (2023) who developed this scale, the higher the total scores indicate more positive attitudes towards educational VR. This result supports the study of Ebadi et al. (2020) which demonstrated the EFL students' positive attitudes towards virtual reality for educational purposes. The students stated that edVR enhanced their general knowledge and academic achievements. Since learners' positive attitudes are crucial for applying learning technologies successfully (Horzum & Gungoren, 2012), if students have positive attitudes towards educational VR, they will be more motivated to use VR and successful in their learning process. The positive attitudes of EFL students towards educational VR were also stated in the study of Huang, He, and Wang (2020), and the increased academic achievement of students was also emphasized. As another example, the study of Luan, Hwang, Yi, Lu, and Jing (2024) found that the students' attitudes towards VR-mediated English learning were positive, and they found VR effective and enjoyable. One of the reasons why the pre-service English teachers' attitudes towards edVR were positive in this study can be that they were knowledgeable about VR and experienced VR for educational purposes before. It is also important to consider the participants' age. Since they were adult participants, they were more likely to experience VR before this study. Therefore, if this study had been conducted with younger students, the results could have been different since they would have been less likely to experience VR for educational purposes.

The second research question discusses if there is a significant difference in the attitudes of the participants towards using educational VR in terms of gender and grade level. The data obtained from the questionnaires revealed that gender and grade level of the participants did not have a significant effect on participants' attitudes towards edVR. The fact that gender did not significantly affect the attitudes of participants can be associated with the study of Yaprak and Tum (2021) which revealed that EFL teachers' gender, age, teaching experience, and school levels did not make a significant difference on their attitudes towards Web 2.0 tools. Since most of time VR is integrated with web 2.0 tools in education, the attitudes of pre-service English language teachers towards web 2.0 tools used in education can shed light on their attitudes towards edVR. However, there are also some studies arguing that there are gender differences when it comes to the use of VR. According to Waller (2000), women were less likely to obtain accurate spatial information from desktop virtual environments than men. Therefore, it was believed that men generally perform better than women in virtual settings. This point of view was also supported by the study of Waller, Knapp, and Hunt (2001). One of the reasons why gender did not have a meaningful effect on the attitudes of participants in this study can be that all female and male participations had as much information about VR and its potential to be used for education. Since it is technological age, it is highly possible that all participants were well-educated and knowledgeable about ICT tools including VR without any effect of gender. This one and other possible reasons can be considered while discussing this result. When it comes to the fact that grade level did not have any significant effect on the attitudes of participants towards using VR for educational purposes, it can be said that it contradicts with the statement made in the study of Liu (2009). According to the statement made in Liu's study, young students and their teachers are inclined to see new things from different perspectives. Therefore, they can demonstrate more positive attitudes

towards ICT. In this study, most of the participants in their 1st and 2nd year were younger than the participants in their 3rd and 4th year. However, it did not make a significant difference in their attitudes. The reason for this could be that there was not a significant gap between the ages of participants. Most of them were close to one another in age. Therefore, to clearly understand if the grade level and age of the students make a significant difference on the attitudes towards edVR, the grade and age gap should be bigger than it was in this study. Another reason can be that the courses they took did not differ from one another in terms of including educational VR tools and general information about VR. Therefore, their grade levels did not impact their general knowledge and attitudes towards edVR. If they had taken some lessons giving place to the use of VR, their grade levels could have affected their attitudes towards using VR for educational purposes. Considering these possible reasons, it can be said that this was an expected result.

Conclusion

The main aim of this study was to examine the attitudes of prospective English language teachers towards using VR for educational purposes. Through quantitative descriptive research design, the 'Personal Information Form' and the 'Educational Virtual Reality Attitude Scale' were given to the students to collect the data. Analysis of the collected data showed that 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. The study and its results contribute to the field of English language education and EFL research and practices. It demonstrates the attitudes of English teacher candidates towards edVR and highlights VR's potential to be an effective learning tool that can be used for English language teaching. Furthermore, this study gives an idea to the researchers and educators who are willing to use VR in their English teaching process considering their students' attitudes.

Overall, this study is one of the Turkish studies investigating the attitudes of EFL students towards using VR for educational purposes. However, this study has limitations. Further research should have diverse and bigger sample sizes and more variables aside from gender and grade level. Other than their attitude, EFL students' anxiety and perceived competence regarding VR should also be investigated in further studies to obtain more reliable results. Another limitation is that the attitude scale used in this study only focuses on positive aspects. Therefore, future studies should also focus on EFL students' concerns and negative attitudes towards educational VR.

References

- Acar, A., & Cavas, B. (2020). The effect of virtual reality enhanced learning environment on the 7th-grade students' reading and writing skills in English. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 22-33.
- 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>
- Ghanad, A. (2023). An overview of quantitative research methods. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6 (8), 3794-3803.
- 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>
- 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>
- Karageorgakis, T., & Nisiforou, E.A. (2018). Virtual reality in the EFL classroom: Educational affordances and students' perceptions in Cyprus. *Cyprus Review*, 30 (1), 381–396.
- 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). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.
- Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 72, 1–26. <https://doi.org/10.1016/bs.plm.2020.03.001>
- Lege, R., & Bonner, E. (2018). The state of virtual reality in education. *The Language and Media Learning Research Center Annual Report*, 149–156.
- Liu, J. (2009). A survey of EFL learners' attitudes toward information and communication technologies. *English Language Teaching*, 2 (4), 101-106. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n4p101>
- Luan, L., Hwang, G. J., Yi, Y., Lu, Z., & Jing, B. (2024). The effects of a self-developed virtual reality environment on college EFL learners' vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2344056>
- Majid, S. N. A., Ismail, R., Kassim, H., Kassim, A., & Bakar, A. H. A., (2018, 373-381) *Students' perception in using virtual reality device in English classroom* [Oral presentation]. The 12th Malaysia International Conference on English Language Teaching (MICELT), Selangor, Malaysia.
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska A., & Sgouropoulouet, C. (2023). Virtual reality in education: A review of learning theories, approaches and methodologies for the last decade. *Electronics*, 12(13), 1-21. <http://dx.doi.org/10.3390/electronics12132832>
- Mertler, C.A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. 3rd Edition, Pyrczak: Los Angeles.
- Norris, M.W., Spicer, K., & Byrd, T. (2019). Virtual reality: The new pathway for effective safety training. *Professional Safety*, 64 (6), 36-39.
- Ozcan, F. M., Ozkan, A., & Sahin, N. (2017). The influence of the augmented reality application on students' performances in Ottoman Turkish readings. *Universal Journal of Educational Research* 5(12), 27-33.

- Pinho, M.S. (2004). *Realidade virtual*. Rio De Janeiro: PUC.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, *147*, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *4(1)*, 63-80. <https://doi.org/10.17943/etku.88319>
- Tai, T. Y. (2022). Impact of mobile virtual reality on EFL learners' listening comprehension. *Language Learning & Technology*, *26(1)*, 1-23.
- Tai, T. Y., Chen, H. H. J., & Todd, G. (2020). The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, *35(4)*, 892-917. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735>
- Ustun, A. B., Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2020). Virtual reality in medical education. In *Mobile devices and smart gadgets in medical sciences* (pp. 56-73). NY: IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-2521-0.ch004>
- Waller, D. (2000). Individual differences in spatial learning from computer-simulated environments. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *6(4)*, 307-321. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.6.4.307>
- Waller, D., Knapp, D., & Hunt, E. (2001). Spatial representations of virtual mazes: The role of visual fidelity and individual differences. *Human Factors*, *43(1)*, 147-158. <https://doi.org/10.1518/001872001775992561>
- Wang, Z., Guo, Y., Wang, Y., Tu, F.T., & Liu, C. (2021). Technological solutions for sustainable development: Effects of a visual prompt scaffolding-based virtual reality approach on EFL learners' reading comprehension, learning attitude, motivation, and anxiety. *Sustainability*, *13(24)*, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su132413977>
- Yang, F. C. O., Lo, F. Y. R., Hsieh, J. C., & Wu, W. C. V. (2020). Facilitating communicative ability of EFL learners via high-immersion virtual reality. *Journal of Educational Technology & Society*, *23(1)*, 30-49.
- Yaprak, E., & Tüm, G. (2021). Self-efficacy, beliefs and attitudes of EFL teachers towards web 2.0 tools. *Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*, *30(3)*, 235-250.
- Zhang, K., & Aslan, A.B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2(1)*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>
- Zhao, J., Chen, Z., & Yang, Q. (2024). I do and I understand: A virtual reality-supported collaborative design-assessing activity for EFL students. *System*, *121*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103213>

2018 Felsefe Öğretim Programı için Okutulan 10. Sınıf İki Ders Kitabının Kavramsal Yapılarının İncelenmesi

Cennet İrem AKDENİZ HORZUM¹

Ramazan SAĞ²

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Öğretim programları, öğretmenlere içerik çerçevesi oluşturma ve öğrenme-öğretme yaşantılarını düzenlemeleri için rehber niteliği taşımaktadır. Fakat içeriğe yönelik detaylı bilgileri barındırmamaktadır. Bu noktada ihtiyacı karşılamak için ders kitapları devreye girmektedir. Ders kitapları, öğretim sürecinin akışına hem içerik sağlayan hem içeriği oluşturan kavramsal yapının işleyiş akışını yönlendiren temel kaynaklardan biridir. Bu kapsamda felsefe dersi için hazırlanan ders kitaplarının, kavram öğretimini kolaylaştırıcı nitelik taşıması beklenmektedir. Bu araştırmada aynı öğretim programına yönelik 2019 ve 2023 kabul tarihli Ortaöğretim 10. Sınıf Felsefe Ders Kitapları incelenmiştir. Nitel paradigma çerçevesinde yapılandırılan çalışmada doküman incelemesi yapılmış olup betimsel analiz kullanılmıştır. İncelemeye alınan 2019 ve 2023 tarihli iki ders kitabı biçim ve işlevsellik boyutunda karşılaştırılmıştır. Biçim boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda kitapların konuya hazırlarken farklı yollarla başlangıç tasarımı kurgulandığı, 2019 tarihli kitapta kazanıma başlangıç için konuya yönelik kavramlar verilirken 2023 tarihli kitapta konuya yönelik sorgulama sorularına yer verildiği görülmüştür. İşlevsellik boyutunda ise kitaplar arası kavramsal farklılıklar bulunduğu, her iki kitabın da kavramları tümdengelsel bir stratejiyle sunduğu, 2019 tarihli kitapta çoğunlukla bilme ve kavrama düzeyinde etkinliklere yer verirken 2023 tarihli kitapta üst düzey bilişsel becerilere yönlendiren uyarıcılar sunulduğu görülmüştür. 2019 tarihli kitapta kısa açıklama ve bol görsel, şema, tablo ve boşluk doldurma gibi etkinliklere yer verirken 2023 tarihli kitapta uzun açıklamalar sonrası sorgulama, ilişkilendirme, tartışma, değerlendirme gibi etkinliklere yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Öğretim Programı, Felsefe Ders Kitapları, Kavramsal yapı

Giriş

Öğretim programları, okul ortamında ya da okul ortamı dışındaki çalışmalara yönelik planlı olarak hazırlanmış öğrenme etkinlikleri düzeneğidir (Demirel, 2017, s. 6). Bu bağlamda öğretim programları, 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.

¹ Sorumlu Yazar. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, cakdenizhorzum@gmail.com

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, rsag@mehmetakif.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5828-5094>

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 ve 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 toplanan 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. Bu araştırmanın amacı incelenen iki ders kitabının, felsefe öğretim programında yer verilen kazanımları kapsayan kavramlarla ilgili özelliklere ne düzeyde sahip olduklarını ortaya koymaktır.

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 kararlar 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 kararlar 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” ünitesi ile sınırlandırılıp bu ünite kapsamında öğretim programında yer verilen kazanımların içerdiği kavramlar ve kavramsal yapının sunumu incelenmiştir. Araştırma problemi kapsamında oluşturulan analiz çerçevesi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Analiz Çerçevesi

Tema	Kodlar	Kazanım	Örnek etkinlik
Başlangıç	Konuya hazırlık	10.3.1.	“Bu kavramlar hakkında ne biliyorum? Varlık, var olma, metafizik, ontoloji, reel varlık, ideal varlık” “Var olma ne demektir?” “Varlık kavramı anlamca neleri kapsamaktadır?”
	Görsellik	10.3.1.	
İşlevsellik	İçerik	10.3.1.a.	“Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” a) “Varlık var mıdır? Varlığın mahiyeti nedir? Evrende amaçlılık var mıdır? problemlerinden hareketle varlık felsefesinin konusu kısaca açıklanır.”
	Öğretime yardımcı unsurlar	10.3.1.	 “Aşağıda ünlü Türk ozanı Neşet Ertaş’tan alınmış bir türkü vardır. Bu türkünün sözlerini varlık felsefesi açısından değerlendiriniz.”

*10. (sınıf) 3. (ünite) 1. (kazanım) a. (ünite açıklaması)

Analiz yapılırken söz konusu üniteye yer alan varlık felsefesi, bilgi felsefesi, bilim felsefesi, ahlak felsefesi, din felsefesi, siyaset felsefesi ve sanat felsefesi yönelik temel kavramları başlangıç ve işlevsellik boyutunda incelenmiştir. Başlangıç boyutunda konuya hazırlık için sunulan etkinlik-kavramlar ve görsellik incelenmiştir. İşlevsellik boyutunda ise içeriğin sunuş biçimi ve öğretime yardımcı unsurlar incelenmiştir. İçerik koduyla, kazanımlarda ve kazanım açıklamalarında kazandırılması hedeflenen kavramların sunuş stratejisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretime

yardımcı unsurlar kodu ile kavramların öğrenmesini kolaylaştıracak sorular, açıklamalar, görseller, araştırma önerileri, okuma önerileri vb. gibi özellikleri incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde birinci ve ikinci alt probleme ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Birinci alt probleme yönelik bulgular “Ders kitaplarının üniteye başlangıcın tasarımı, kavramlara yer verme düzeyi” başlığı altında sunulmuştur. İkinci alt probleme yönelik bulgular ise “Ders kitaplarının içerik sunumu ve öğretime yardımcı unsurlara yer verme gibi işlevsellik özellikleri” başlığı altında verilmiştir.

Ders kitaplarının üniteye başlangıcın tasarımı, kavramlara yer verme düzeyi

Birinci alt probleme ilişkin bulgular iki ayrı şekilde analiz edilmiştir. İlk olarak üniteye başlarken öğrenene üniteye/ünitenin dayandığı temel fikre, düşünceyi anlamasına yardımcı olmak üzere başlangıcın nasıl tasarmlandığı, ünite için belirlenmiş kavramlara yer verme düzeyi ve görsellik incelenmiştir. İkinci olarak ise ünite içinde kazanım/kavramlara yönelik başlangıcın tasarımı ve görsellik incelenmiştir. Kitaplarda 3. ünitenin birinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Üniteye Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
Konuya hazırlık	 <p>(S.77)</p>	 <p>(S.55)</p>
Görsellik	 <p>(S.77)</p>	 <p>(S.55)</p>

Tablo 2 incelendiğinde 2019 tarihli kitapta ünite başlangıcında kısa bir açıklama ile işlenecek konuların ana hatlarının verildiği gözlenmektedir. Yine ünite içeriğine yönelik temel kavramlara yer verilmesi, öğrenciyi üniteye hazırlama noktasında faydalı olabileceği söylenebilir. Kullanılan görsel incelendiğinde, kitap üzerinde sonsuzluğa uzanan bir yol ağaç ve pusulanın bulunduğu görülmektedir.

2023 tarihli kitap incelendiğinde, 2.ünitenin sonunda araştırma sorusuna yer verdiği görülmektedir. Ünite başlangıcında ise işlenen kazanım/konulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ünite

kapağında yer verilen görsel incelendiğinde, Raffaello Sanzio tarafından yapılan ve Platon, Aristo ve İlkçağ düşünürlerinin yer aldığı “Atina Okulu” isimli eserin görseli kullanılmıştır.

Birinci alt problem kapsamında söz konusu üniteye yer alan varlık felsefesi, bilgi felsefesi, bilim felsefesi, ahlak felsefesi, din felsefesi, siyaset felsefesi ve sanat felsefesi kazanımlarına başlangıcın tasarımı ve kavramlara yer verme düzeyi ayrı ayrı tablolaştırılarak incelenmiştir. Tablo 2’de “10.3.1. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımına yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Varlık Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.1. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Konuya hazırlık		
	Görsellik		Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

*10. (sınıf) 3. (ünite) 1. (kazanım)

Tablo 3 incelendiğinde 2019 tarihli kitapta “Konuya hazırlık” kutucuğunda konuya yönelik birtakım kavramlarla birlikte ön bilgileri harekete geçirecek sorulara yer verildiği görülmektedir. Varlık felsefesine hazırlık olarak; traverten, insan silüeti üzerine çizilmiş beynin içinde semboller, gökyüzünde uçan kanatlı beyaz at ve Dünya, Plüton gibi gezegenlerin bulunduğu görseller yer almaktadır. Kavramlar ve görseller birlikte değerlendirildiğinde, verilen kavramları çağrıştıran görsellere yer verildiği görülmektedir.

2023 tarihli kitaba bakıldığında “Düşünelim” kutucuğunda yine ön bilgileri harekete geçirebilecek ve başkalarının düşüncelerini de sorgulayabilecek tartışma sorularına yer verildiği görülmektedir. Kitapta bu sorulara yönelik herhangi bir görsel bulunmamaktadır. Ünitenin ikinci kazanımı olan “10.3.2. Bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımına yönelik bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Bilgi Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.2. Bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Konuya hazırlık		
	Görsellik		Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

*10. (sınıf) 3. (ünite) 2. (kazanım)

Tablo 3 incelendiğinde 2019 tarihli kitapta “Konuya hazırlık” kutucuğunda birtakım kavramlara ve bu kavramlara yönelik ön bilgileri harekete geçirebilecek soru ve görsellere yer verildiği görülmektedir. Aynı bölümde kullanılan iki adet görsel bulunmaktadır. 2023 tarihli kitapta varlık felsefesi kazanımı sonunda “Gelecek konuya hazırlık” kutucuğunda konuya yönelik bir araştırmaya yer vermiştir. Bilgi felsefesi başlığı altında “Düşünelim” kutucuğunda öğrenenin bilgiye ulaşmada

izlediği aşamaları sorgulamaktadır. Bu kitapta ilgili bölümde herhangi bir görsel bulunmamaktadır. Ünitenin üçüncü kazanımı olan “10.3.3. Bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımına yönelik bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4


Bilim Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

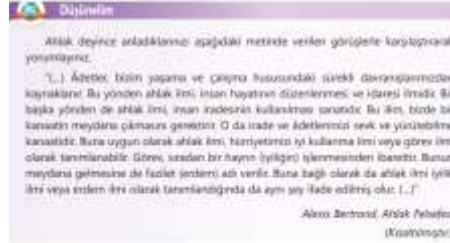
Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.3. Bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Konuya hazırlık	 <p>(S.98)</p>	 <p>(S.76)</p>
		 <p>(S.77)</p>	
		Görsellik	Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

Tablo 4 incelendiğinde 2019 tarihli kitapta “Konuya hazırlık” kutucuğunda ön bilgileri harekete geçirecek konuya yönelik birtakım kavramlara ve sorulara yer verildiği görülmektedir. Sorulara verilebilecek cevaplar düşünüldüğünde bilim felsefesine uygun bir girizgâh yapıldığı söylenebilir. Özellikle bilim felsefesine yönelik bazı kavramların konuya hazırlık bölümünde verilmesinin öğrenene farkındalık sağlama açısından yol gösterici olabilir. Kullanılan görsellere bakıldığında iki görsel kullanıldığı görülmektedir. Görsellerden ilkinde harita üzerinde bir pusula ile bilimin tasvir edildiği görülmektedir. Diğerinde ise laboratuvarında çalışan iki bilim insanı bulunmaktadır. 2023 tarihli kitapta bilgi felsefesi kazanımının son bölümünde “Gelecek Konuya Hazırlık” kutucuğunda konuya yönelik bir araştırma görevi verildiği görülmektedir. Bu yönüyle kitabın öğrenende merak duygusunun harekete geçmesini sağlayabilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bilim felsefesi konusuna başlamadan “Düşünelim” kutucuğunda öğrenenin yaşanan döneme ilişkin görüşlerini sunabileceği bir soruya yer verilmiştir. Bu bölümde konuya ilişkin doğrudan açıklamaya geçilerek herhangi bir görsel kullanılmamıştır. Bu kitapta ilgili bölümde herhangi bir görsel bulunmamaktadır. Ünitenin dördüncü kazanımı olan “10.3.4. Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımına yönelik bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Ahlak Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.4. Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Konuya hazırlık	<p>“Ahlak felsefesinin konusu ve problemleri başlığı ile doğrudan açıklamaya geçilmiştir. (S.106)</p>	 <p>(S.82)</p>



(S.83)

Görsellik



Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

Tablo 5 incelendiğinde 2019 tarihli kitapta konuya hazırlık noktasında herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Kazanımın konusu olan “Görseller incelendiğinde ilkinde ofiste çalışan kişilerin *ahlak* kavramına dikkat çektiği, ikincisinde ise aracından elindeki meyve kabuğunu yere atmak üzere olan bir kol bulunmaktadır. Konuya geçişte belirli bir bölümde öğrenenin konuya dikkatini çekecek ve harekete geçirecek uyarıcıların bulunmasının daha işlevsel sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

2023 tarihli kitapta ise Bilim felsefesi kazanımı sonunda “*Gelecek konuya hazırlık*” kutucuğunda bir tartışma sorusu verilmiştir. Bilim felsefesi konusuna başlarken ise “*Alexis Bertrand, Ahlak Felsefesi*” metinden bir kesit ile “*karşılaştırma*” ve “*yorumlama*” sorusuna yer verildiği gözlenmektedir. Herhangi bir görsele yer verilmemiştir. “10.3.5. Din felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımına yönelik bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Din Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

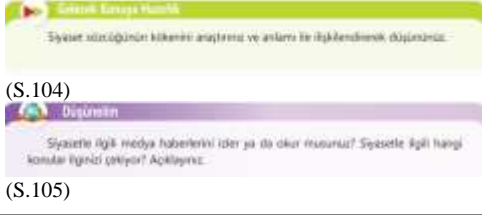
Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.5. Din felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Konuya hazırlık	Din felsefesi ile ilgili açıklama yapılarak konuya girilmiştir. (S.120)	
	Görsellik	Konu açıklaması ile kazanıma başlanmıştır. Girişte herhangi bir görsele yer verilmemiştir.	Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

Tablo 6 incelendiğinde 2019 tarihli kitap doğrudan din felsefesini açıklayarak konuya giriş yapmıştır. Konuya hazırlık noktasında herhangi bir etkinlik, soru ya da görsele yer verilmemiştir. 2023 tarihli kitapta ise *Ahlak felsefesi* kazanımı sonunda “*Gelecek konuya hazırlık*” kutucuğunda konuya yönelik

bir araştırma görevi verildiği gözlenmektedir. Konuya ilişkin açıklamalara geçmeden önce Nurettin Topçu'nun İradenin Davası eserinden bir kesit verilerek sınıf içi bir tartışma etkinliği verilmiştir. Herhangi bir görsele yer verilmemiştir. "10.3.6. Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar." kazanımına yönelik bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

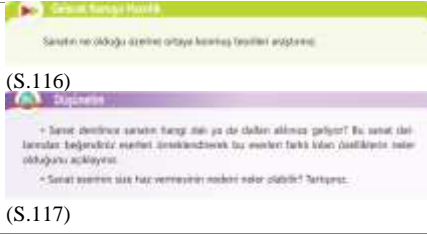
Siyaset Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
"10.3.6. Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar."	Konuya hazırlık	Siyaset terimi ile ilgili açıklama yapılarak konuya girilmiştir. (S.129)	 (S.104) (S.105)
	Görsellik	Konu açıklaması ile kazanıma başlanmıştır. Girişte herhangi bir görsele yer verilmemiştir.	Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

Tablo 7 incelendiğinde 2019 tarihli kitap konuya hazırlık noktasında herhangi bir etkinlik ya da görsel vermeden doğrudan *siyaset* terimini açıklamaya yer verdiği görülmektedir. 2023 tarihli kitapta *Din felsefesi* kazanımı sonunda "Gelecek konuya hazırlık" kutucuğunda *araştırmaya ve düşünmeye* yönelik ders dışı bir etkinliğe yer verilmektedir. Konuya ilişkin açıklamalara başlamadan önce güncel bir soruyla öğrencinin konuya dikkatini çekme ve fikirlerini ifade etme olanağı sağlamaktadır. Herhangi bir görsele yer vermemiştir. "10.3.7. Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar." kazanımına yönelik bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sanat Felsefesi Kazanımına Başlangıcın Tasarımı ve Kavramlara Yer Verme Düzeyi

Kazanım	Kodlar	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
"10.3.7. Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar."	Konuya hazırlık	Sanat nedir? başlığı ile doğrudan açıklamaya başlanmıştır. (S.141)	 (S.116) (S.117)
	Görsellik	Konu açıklaması ile kazanıma başlanmıştır. Girişte herhangi bir görsele yer verilmemiştir.	Herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

Tablo 8 incelendiğinde 2019 tarihli kitapta konuya hazırlık noktasında herhangi bir etkinlik, görsel ya da soruya yer verilmemiştir. “*Sanat nedir?*” başlığı ile açıklamaya geçilmiştir. 2023 tarihli kitapta Siyaset felsefesi kazanımı sonunda “*Gelecek konuya hazırlık*” kutucuğunda *araştırma* sorusuna yer verilmiştir. Konuya dair açıklamalara geçmeden önce “*Düşünelim*” kutucuğunda *açıklama* ve *tartışma* sorularına yer verildiği gözlenmektedir. Herhangi bir görsel yer verilmemiştir.

Ders kitaplarının içerik sunumu ve öğretime yardımcı unsurlara yer verme gibi işlevsellik özellikleri

Bu alt probleme yönelik bilgiler söz konusu ünitenin her kazanımı için işlevsellik boyutunda incelenmiştir. Toplanan bilgiler içerik ve öğretimi kolaylaştırıcı unsurlar kodlarıyla iki ayrı tabloda sunulmuştur. Ünitenin birinci kazanımı olan “10.3.1. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Varlık Felsefesi Kazanımının İçerik Sunumu

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.1. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	İçerik		

Tablo 9 incelendiğinde 2019 tarihli kitap kavramları; *varlık*, *varlık felsefesi* ve *varlık felsefesinin alt kavramlarına* doğru bir sırayla ele aldığı için tümdengelsel bir yöntemle sunduğu söylenebilir. 2023 tarihli kitap ise *varlık felsefesi* kavramından hareketle *ontoloji*, *metafizik*, *nihilizm*, *realizm*, *idealizm*, *düalizm*, *materyalizm* vb. şeklinde alt kavramlara doğru *tümdengelsel* bir yapı sunduğu söylenebilir. Bu yönüyle öğrencilerin kendi kendilerine de öğrenmesine olanak sağlayabilecek bütünden parçaya bir yapıyla ele almasının ders kitaplarının işlevselliğini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ünitenin birinci kazanımı olan “10.3.1. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının öğretime yardımcı unsurlar koduna yönelik bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 10

Varlık Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
---------	-----	--------------------	--------------------

“10.3.2. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”

Öğretime yardımcı unsurlar

1. Açıktır bilginin "bilgi" mi değil? sorusuna verilen yanıtın Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.81)

1. Varlık felsefesinin konusu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.82)

1. Açıktır bilginin "bilgi" mi değil? sorusuna verilen yanıtın Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.56)

1. Açıktır bilginin "bilgi" mi değil? sorusuna verilen yanıtın Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.59)

1. Açıktır bilginin "bilgi" mi değil? sorusuna verilen yanıtın Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.62)

1. Açıktır bilginin "bilgi" mi değil? sorusuna verilen yanıtın Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.65)

1. Açıktır bilginin "bilgi" mi değil? sorusuna verilen yanıtın Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.

2. Bilgi bu gözetilmeden nasıl bir şeydir? Bilgi nedir? Bilgi nasıl oluşur?

Bilgi Bilginin (Epistemolojik)

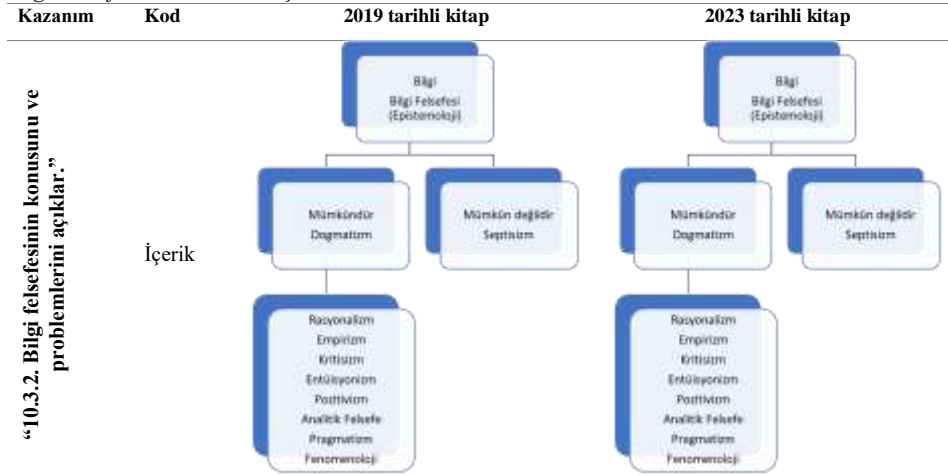
Bilginin, bilgi için gerekli koşulların sağlanmasıyla oluştuğu ve bu koşulların sağlanmasıyla oluşan bilgi, bilginin (epistemolojik) konusunu ve problemlerini açıklar. Bilginin (epistemolojik) konusu, bilginin (epistemolojik) konusu ve problemlerini açıklar.

(S.66)

Tablo 10’da kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örneklere yer verilmiştir. 2019 tarihli kitapta kısa açıklamaların ardından “*tabloları inceleme*”, “*düşünceleri sözlü olarak ifade etme*”, “*boşluk doldurma*” gibi uyarıcılara yer verirken 2023 tarihli kitapta; bir filozofun sözünden hareketle “*varlık*”, “*akıl*”, “*sonsuzluk*” kavramları arasındaki ilişkiyi *sorgulama*, verilen metni “*sonsuzluk*” kavramı ile *yorumlama*, bir türkünün sözlerini *varlık felsefesi* açısından *değerlendirme* gibi uyarıcılara yer verildiği görülmektedir. Ünitenin ikinci kazanımı olan “10.3.2. Bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11








Bilgi Felsefesi Kazanımının İçerik Sunumu



Tablo 11’de görüldüğü üzere her iki kitabın da *bilgi* kavramından *bilgi felsefesi* ve bilgi felsefesinin alt kavramlarına doğru bir sırayla kavramları sunduğu görülmektedir. Kavramların sunuş stratejisi genelden özele bir sıra izlediği için *tümdengelimsel* bir yolla verildiği gözlenmiştir. Kitaplar incelendiğinde dikkat çeken bir detay ise *epistemoloji* kavramıdır. 2019 tarihli kitapta bilgi felsefesinin karşılığı olarak yer verilen epistemoloji kavramı 2023 tarihli kitabın 68. sayfasında kelime kökeni ile birlikte açıklanmaktadır. Bilgi felsefesi kazanımının öğretime yardımcı unsurlar koduyla incelenen bilgiler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Bilgi Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.2. Bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Öğretime yardımcı unsurlar		
		(s.89)	(s.68)
			
		(s.90)	(s.69)
			
(s.91)	(s.70)		
			(s.74)

Tablo 12’de kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örneklere yer verilmiştir. 2019 tarihli kitapta *etkinlik* kutucuğunda bilgi felsefesinin konusuna yönelik kısa açıklama ve bilgi felsefesinin temel problemlerine yer veren bir diyagramın bulunduğu ve *yazma* etkinliğine yer verilmiştir. Tabloda verilen örnekler incelendiğinde öğrenciden istenen *metni inceleme*, *metine yönelik cevapları boşluklara yazma*, *metinle kendi bilgilerini karşılaştırma* gibi uyarıcılar sunulduğu görülmektedir. Konunun sunumunda tablo, şekil ve renkli görsellere yer verildiği görülmektedir.

2023 kitapta *septiklere* yer verilen paragrafa “*Duyularımızın bizi yanılttığını örnekleyen bir şekil (Hareket etmeyen daireleri, hareket ediyormuş gibi algılarız)*” ifadeleriyle açıklanan bir görsel yer verildiği gözlenmektedir. Descartes’ın bir sözünü ne anlatmak istediğini *tartışmaları* istenmektedir. Farklı bir örnekte Platon ve Locke’ın sözünü karşılaştırarak *bilginin kaynağını sorgulama* ayrıca *hipotetik düşüncelerine* olanak sağlayacak bir soruya yer verildiği görülmektedir. Ünitenin üçüncü kazanımı olan “10.3.3. Bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Bilim Felsefesi Kazanımının İçerik Sunumu

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
"10.3.3. Bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar."	İçerik		

Tablo 13 incelendiğinde her iki kitabın kavramları farklı sırayla ele alsa da yine *bilim* ya da *bilim felsefesi* kavramlarından yola çıkarak açıklamaya yer verildiği gözlenmektedir. 2019 tarihli kitabın *bilim* kavramı akabinde bilimsel bilginin özellikleri olan "*Sistemli olma, Tutarlılık, Nesnellik, Eleştirel olma, Kesinlik, Yöntemli olma*" kavramlarını verdikten sonra *bilgi felsefesi* kavramını bir metin ile sunmaktadır. 2023 tarihli kitap ise genel kavram yani *bilim felsefesi* kavramını açıklayarak arkasından *bilim* kavramını sunduğu görülmektedir. bu yönüyle her iki kitabın da *tümdengelsel* bir strateji kullandığı söylenebilir. Bilim felsefesinin öğretime yardımcı unsurlar boyutunda incelenen bilgiler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Bilim Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
"10.3.3. Bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar."	Öğretime yardımcı unsurlar	<p>(s.101)</p> <p>(s.102)</p> <p>(s.104)</p>	<p>(s.77)</p> <p>(s.78)</p> <p>(s.79)</p> <p>(s.80)</p> <p>(s.82)</p>

Tablo 14'te kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örneklere yer verilmiştir. 2019 tarihli kitapta bir metinle “*mantıksal pozitivizm*” kavramının verildiği görülmektedir. Ayrıca metne bağlı kalınarak cevaplanabilecek sorulara ve “*kutucuğu işaretleme*” etkinliği bulunmaktadır. Aynı kitapta sunulan başka etkinlikte ise metine göre *felsefe* ve *bilim* arasındaki ilişkiyi *sözlü olarak ifade etme*, bu iki kavramın niçin etkileşim halinde olduğunu *tartışma* ve ortak çıkarımları *deftere not alma* şeklinde uyarıcılara yer verdiği görülmektedir.

2023 tarihli kitabın *bilimi* tasvir eden bir görsele yer verdiği görülmektedir. Russel’ın ifadesinden yola çıkarak *yöntemin bilimdeki işlevini değerlendirmeye* yönelik bir uyarıcı sunulduğu gözlenmiştir. Öğrencinin *bilim ve teknolojinin* gelişiminin değerler dünyasına etkilerini *sorgulayacak* ve *günlük hayattan örnek vermesini* sağlayacak etkinlikler bulunmaktadır. Görsel olarak yine tasvir kullanımı gözlenmektedir. Ünitenin dördüncü kazanımı olan “10.3.4. Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Ahlak Felsefesi Kazanımının İçerik Sunumu

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.4. Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	İçerik		

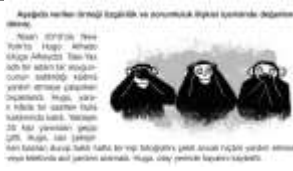
Tablo 15 incelendiğinde her iki kitabın da *ahlak* ve *ahlak felsefesi* kavramlarından yola çıkarak ahlak felsefesinin alt kavramlarına ulaştırdığı için *tümdengelimsel* bir strateji izlediği söylenebilir. 2019 tarihli kitap “*İnsan ahlaki eylemlerinde özgür müdür?*” başlığı ile *fatalizm*, *determinizm*, *otodeterminizm*, *liberteryanizm* ve *indeterminizm* kavramlarına yer verirken 2023 tarihli kitapta bu kavramların yer almadığı görülmektedir. Ayrıca 2023 tarihli kitapta *entüzyonizm* ve *utilitarizm* kavramlarına doğrudan yer vermeyip *sezgici* ve *şeydacı* şeklinde ifadelerle yer verildiği görülmektedir. Tablo 16’da ahlak felsefesi kazanımının öğretime yardımcı unsurlar kodu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 16

Ahlak Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

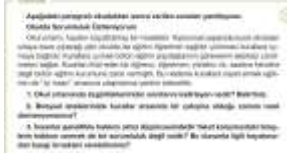
Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.4. Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”			

Öğretime
yardımcı
unsurlar



(S.87)

(S.111)



(S.118)

Tablo 16’da kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örneklerle yer verilmiştir. 2019 tarihli kitabın verilen kavramları ön bilgileri ile tanımlama ve metni *özgürlük ve sorumluluk ilişkisi* bağlamında *değerlendirmeye* yönelik bir uyarıcıya yer verdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin konuya yönelik *günlük hayatla bağ kurmasına* olanak sağlayacak bir etkinliğe yer verildiği görülmektedir. 2023 tarihli kitap incelendiğinde ise *araştırma ve tartışma* etkinliklerine yer verildiği gözlenmektedir. Ayrıca *“fikir çerçevesi”* kutucuğunda *geçmiş zamanla bugünü ilişkilendirip değerlendirmeye* olanak sağlayacak bir uyarıcı görülmektedir. Gökyüzünde kuşlar ve bir zincirin bulunduğu görselin *özgürlüğü* tasvir ettiği belirtilmektedir. Ünitenin beşinci kazanımı olan “10.3.5. Din felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Din Felsefesi Kazanımının İçerik Sunumu

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.5. Din felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	İçerik		

Tablo 17’de görüldüğü gibi kitapların *din* ve *din felsefesi* gibi genel kavramlardan yola çıkarak din felsefesinin alt kavramlarına ulaştırması açısından kavramları *tümdengimsel* bir strateji ile sunduğu söylenebilir. Farklı olarak 2019 tarihli kitabın *iman* ve *inanç* kavramlarını başlığı ile ele aldığı gözlenmiştir.

Tablo 18

Din Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.5. Din felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	Öğretime yardımcı unsurlar	 <p>(S.120)</p> <p>(S.122)</p>	 <p>(S.96)</p> <p>(S.96)</p>

Tablo 18’de kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örneklere yer verilmiştir. 2019 tarihli kitabın farklı dini anlayışlara yönelik kutsal mekanların bulunduğu bir görsele yer verdiği görülmektedir. Ayrıca bir alıntı metnine dayanarak soruların cevaplandırılmasını istemektedir. Sorulara bakıldığında *okuduğunu anlama ve ifade etme, tartışma, düşünceleri sözlü ifade etme* ve *yazma* etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. 2023 tarihli kitapta ise Kuses, Spinoza ve Leibniz gibi düşünürlerin ifadelerini yorumlamaya dayalı bir etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Ayrıca *evreni* tasvir eden bir görsele yer verilmiştir. Ünitenin altıncı kazanımı olan “10.3.6. Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Siyaset Felsefesi Kazanımının İçerik Sunumu

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.6. Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	İçerik		

Tablo 19’da görüldüğü gibi her iki kitabın da *siyaset* ve *siyaset felsefesi* kavramlarından hareketle siyaset felsefesinin alt kavramlarına ulaştırdığı için kavramları *tümdengelimsel* bir strateji ile sunduğu gözlenmektedir. 2019 tarihli kitabın ek olarak etkinlikler yoluyla *birey, toplum, devlet vs.* gibi kavramları verdiği görülmektedir. 2019 tarihli kitap *ütopya* ve *distopya* kavramlarına yer verirken 2023 tarihli kitap *istenen ütopya* ve *korku ütopyaları* kavramlarına yer verdiği görülmektedir.

Tablo 20

Siyaset Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
---------	-----	--------------------	--------------------

“10.3.6. Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”

Öğretime yardımcı unsurlar



(S.130)

1. Meclisleri'nin görevi nedir? Nasıl çalışır?
2. Meclisleri'nin amacı ve siyaset felsefesi nedir?
3. Siyaset felsefesi nedir? Açıklayınız.

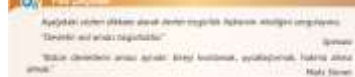
(S.133)



(S.105-106)



(S.106)



(S.109)



(S.113)



(S.113)

Tablo 20’de kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örnekler yer verilmiştir. 2019 tarihli kitabın tanımlarını verdiği kavramlardan hareketle *felsefi sorular oluşturmaya* yönlendiren bir etkinliğe yer verdiği görülmektedir. Görsel olarak satranç ve ülkelerin bayraklarının bulunduğu görsellerin altına “*Ülkeler arası siyasi ilişkiler satranç oyununa benzer*” ifadesine yer verilmiştir. Yine bir metin altına metne yönelik cevaplandırılabilir ve *kendi düşüncelerini ifade edebilecek* sorulara yer verildiği görülmektedir.

2023 tarihli kitap incelendiğinde siyasetle ilgili bir tasvir ve “*Adaletin simgesi (Themis)*” görseline yer verildiği görülmektedir. *Kendi düşüncelerini ifade edebilmesine ve tartışmaya* olanak sağlayan etkinliklerin yanı sıra düşünürlerin ifadelerinden “*devlet-özgürlük*” ilişkisini *sorgulama, araştırma, günlük hayatla bağ kurmaya* yönelik uyarıcılar bulunmaktadır. Ünitenin yedinci kazanımı olan “10.3.7. Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” kazanımının içerik koduna yönelik bilgiler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21






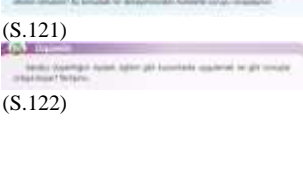
Sanat Felsefesi kazanımının içerik sunumu

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
“10.3.2. Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.”	İçerik		

Tablo 21 incelendiğinde her iki kitabın *sanat* ve *sanat felsefesi* kavramlarından yola çıkarak sanat felsefesinin alt kavramlarına *tümdengimsel* olarak ulaştığı görülmektedir. Kavramları ele alış sırası farklı olsa da bu kazanım için kavramsal bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 22

Sanat Felsefesi Kazanımına Yönelik Öğretime Yardımcı Unsurlar

Kazanım	Kod	2019 tarihli kitap	2023 tarihli kitap
"10.3.7. Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar."	Öğretime yardımcı unsurlar		
		(S.141)	(S.117)
			
		(S.142)	(S.121)
			
		(S.144)	(S.122)

Tablo 22’de kitapların öğretimi kolaylaştırmak için sundukları uyarıcılardan bazı örnekler yer verilmiştir. 2019 tarihli kitabın konuya yönelik sanat yapan insanların görsellerine yer vererek altında “Sanat, insanın güzel olana ulaşma çabasıdır.” ifadesine yer verdiği görülmektedir. *Sanat felsefesi* ve *estetik* kavramlarına yönelik kısa açıklamaların ardından bu iki kavramın farklılaştıkları noktaları yazmaya yönlendiren bir tabloya yer verildiği gözlenmektedir. Bir başka etkinlikte *iyilik*, *fayda*, *doğruluk*, *haz*, *yücelik* gibi kavramları *karşılaştırmaya* yönelik bir uyarıcı sunulduğu görülmektedir.

2023 tarihli kitapta Hikmet Onat’a ait bir sanat eseri görseline yer verilmiştir. Ayrıca *güzellik* kavramına yönelik açıklamaların bulunduğu paragrafta down sendromlu bir çocuk görseli verilmiştir. “Fikir çerçevesi kutucuğunda” Mehmet Akif Ersoy’un ifadesini *sorgulamaya* yönelik bir etkinlik sunulmuştur. Günlük hayatla bağ kurmaya ve *düşüncelerini ifade etmeye* yönelik uyarıcılara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca *sanatçı duyarlılığı* kavramını *eğitim* ve *sanat* gibi kurumlara *ilişkilendirmeye* ve *tartışmaya* olanak sağlayacak sorular bulunduğu gözlenmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ders kitapları gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından en çok kullanılan materyallerden biridir. Ders kitaplarının niteliklerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmada aynı zamanda işlevsellikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda her iki kitapta da *üniteye başlangıç* kısmında kazanımlara yönelik kısa açıklamalar sunulduğu görülmüştür. 2019 tarihli kitapta bunun yanı sıra üniteye yönelik birtakım temel kavramlara yer verildiği gözlenmiştir. Kullanılan görseller incelendiğinde 2019 tarihli kitabın üniteye başlangıç sayfasında *kitap üzerinde sonsuzluğa uzanan bir yol, ağaç ve pusulanın bulunduğu* bir görsel yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda filozof Karl Jaspers’ın “*Felsefe bir yoldur, yolda olmak.*” sözünden hareketle felsefeye yönelik uygun bir

tasvir oluşturduğu söylemek yanlış olmayacaktır. 2023 tarihli kitabın üniteye başlangıç sayfasında ise Raffaello Sanzio tarafından yapılan; Platon, Aristoteles ve bazı İlkçağ düşünürlerinin yer aldığı “*Atina Okulu*” isimli eserin görseline yer verilmiştir. Bu görsel için felsefe denince ilk akla gelen görsellerden biri olduğu söylenebilir. Fakat her iki kitapta da sözü edilen görsellere yönelik herhangi bir açıklama, soru ya da araştırma gibi uyarıcıların sunulmamış olması görsellerin işlevselliğini zayıflattığı şeklinde yorumlanabilir.

Kazanımlara başlarken iki kitabın konuya hazırlama yolları incelendiğinde ise 2019 tarihli kitabın ilk üç kazanıma yönelik “*konuya hazırlık*” kutucuğunda birtakım etkinlikler sunduğu ancak dördüncü kazanım olan “*ahlak felsefesi*” kazanımından itibaren konuya hazırlayıcı herhangi bir etkinliğe/uyarıcıya yer vermediği görülmüştür. Bu yönüyle 2019 tarihli kitabın, ön bilgileri harekete geçirme noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir. 2023 tarihli kitap incelendiğinde her kazanıma başlamadan mutlaka konuya yönelik bir soruya yer verildiği fakat herhangi bir kavram ya da görsele yer verilmediği görülmüştür. Bu özelliğiyle ön bilgileri harekete geçirme noktasında ders kitabının işlevselliğini artırıcı bir nitelik taşımaktadır.

Kitapların her ikisinin de içeriğe yönelik kavramları sunuş biçimlerinin *tümdengelsel* bir stratejiyle ele alındığı görülmüştür. Ayrıca kitaplar arasında kavramsal olarak farklılıklar bulunduğu gözlenmiştir. Bir kitapta yer alan bazı kavramların diğer kitapta yer almadığı görülmüştür. Öğretime yardımcı unsurlar boyutunda ise 2019 tarihli kitabın renkli görsel, etkinlik, şema, tablo gibi uyarıcılara daha fazla yer verdiği 2023 tarihli kitabın ise daha çok sorgulamaya, değerlendirmeye ve kavrama düzeyinin farklı boyutlarında becerilere yönlendiren uyarıcılara yer verdiği görülmüştür. Görsellik noktasında ise konuya yönelik açıklamaların yanında ilgili düşünürlerin görselleri ve konuya yönelik tasvirler daha çok yer verdiği görülmüştür.

Kitapların farklı yöntem ve uyarıcılarla öğretimi kolaylaştırıcı etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Yapılan araştırma ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda; ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularının da çalışma kapsamına alınarak işlevsellik boyutunda karşılaştırılması, öğretim sürecinde her iki kitabı kullanarak öğretim gerçekleştirildikten sonra öğrenci öğrenmelerinin düzeyini karşılaştırarak genişletilmesi, öğretimi kolaylaştırma noktasında öğretmen ve öğrenci görüşleri ile desteklenmesi önerilmektedir.

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 yayımları.
- 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 öğretiminin 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.

İş, Eğitim ve Kariyer Perspektifinden YBS Mezunları: İstihdam ve Deneyimler

Hatice Kübra ÇİÇEK ¹

Metin IŞIK ²

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) mezunlarının istihdam durumu, kariyer beklentileri ve eğitimde kazandıkları becerilerin iş hayatında uygulanabilirliğini değerlendirmektedir. Araştırma kapsamında, 24 YBS mezunu ile gerçekleştirilen mülakat verileri kullanılarak mezunların sektörel dağılımı, iş bulma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve kariyer hedeflerine ulaşmada yaşadıkları deneyimler analiz edilmiştir. Bulgular, YBS mezunlarının bilişim, finans, lojistik ve e-ticaret gibi farklı sektörlerde geniş iş olanaklarına sahip olduğunu, ancak düşük maaş, ekonomik belirsizlikler ve yetersiz deneyim gibi engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. İş bulma sürecinde kişisel çabanın ve profesyonel ağların (örneğin, LinkedIn üzerinden kurulan bağlantılar) kritik rol oynadığı, fakat sektörel yeterlilik açısından pratik bilgi eksikliği ve yazılım becerilerinin yetersiz kalması gibi sorunların mezunların iş bulma süreçlerini zorlaştırdığı görülmüştür. YBS eğitiminin, sektörel gereksinimlere daha iyi cevap verebilmesi için yazılım ve uygulamalı derslerin artırılması, staj olanaklarının genişletilmesi ve üniversite-sektör iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim müfredatının sektör beklentileriyle uyumlu hale getirilmesi ve mezunların iş dünyasında rekabet gücünü artıracak yeterlilikler kazanması, araştırmanın temel önerileri arasında yer almaktadır.

Giriş

Dijitalleşme ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, iş dünyasını ve eğitim süreçlerini köklü bir şekilde etkilemektedir. Yenilikçi teknolojiler, iş yapış biçimlerini değiştirmiş ve işgücünden beklenen yeterliliklerin dönüşümüne yol açmaktadır. Çalışanların hızla değişen iş ortamına uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenmeye devam etmeleri ve yeni yeterlilikler geliştirmeleri kritik hale gelmektedir (Oberlander, Beinicke, & Bipp, 2020). Endüstri 4.0 ve dijital çağ ile birlikte şirketler, çalışanlarından yaratıcı, yenilikçi ve iletişim becerisi yüksek olmasını beklemekte; yapay zeka teknolojilerinin gelişmesiyle daha karmaşık görevlerin üstesinden gelebilecek yetkinliklere sahip olmasını talep etmektedir (Levy & Murnane, 2023).

Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının da bu değişen ihtiyaçlara yanıt verebilmesi için eğitim programlarını güncelleyerek, mezunlarını sektörel beklentilere uygun yetkinliklerle donatması gerekmektedir (Mei, Feng, & Cavallaro, 2023). Yükseköğretim programları, yaratıcılık, işbirliği, eleştirel düşünme ve problem çözüme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılması önemlidir (Garcia, Zaguirre, & Lopez, 2020). Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, veri analizi ve yönetim becerileri gibi alanlarda öğrencilerin teorik bilgi ve pratik deneyim kazanmaları açısından gerekli görülmektedir. YBS bölümü, bu gereksinimlere yanıt vermek üzere bilgi yönetimi, sistem entegrasyonu ve veri analitiği konularında uzmanlaşmış profesyoneller yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

YBS eğitimi, bilişim teknolojileri ile işletme yönetimi arasında köprü kurarak mezunlarının karmaşık iş problemlerine yenilikçi çözümler getirmesine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, sektörle iş birliği yapılarak uygulamalı eğitim fırsatlarının artırılması ve müfredatın sürekli olarak sektörel değişimlere uyum sağlayacak şekilde güncellenmesi önerilmektedir. Böylece, iş dünyasının değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek, yaratıcı ve yenilikçi bir iş gücü yetiştirilmesi mümkün olacaktır.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, hkcicek97@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0357-8452

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, isik.metin@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7431-4091

İlgili Çalışmalar

Türkiye'deki üniversitelerde verilen Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) eğitiminin iş dünyasının beklentilerini ne ölçüde karşıladığını inceleyen çalışmalar, genel olarak üniversite müfredatları ile iş ilanları arasındaki uyumu araştırmaktadır. Başer ve Bakırtaş (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite programlarının ve iş ilanlarının içerikleri metin madenciliği ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Çalışma, YBS müfredatlarının, özellikle kurumsal kaynak planlama, iş zekası ve müşteri ilişkileri yönetimi gibi kurumsal modüller açısından iş dünyasının teknik beceri taleplerine önem verdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Türkiye ve ABD'deki YBS iş ilanlarını karşılaştıran bir diğer çalışmada (Aktaş, Aktaş, & Akbıyık, 2022), Türkiye'deki YBS iş ilanlarının, ABD'dekilere kıyasla daha geniş bir yelpazede yetkinlikler talep ettiği, bu durumun Türkiye'deki YBS müfredatının daha kapsamlı olması gerektiğine işaret ettiği belirtilmektedir.

Yurt dışındaki YBS programları ile yapılan karşılaştırmalarda da, bu alandaki eğitimin iş dünyası ile uyumunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Wilkerson (2012) tarafından yapılan çalışmada, teknik olmayan (soft skills) becerilerin, teknik becerilerden daha önemli olduğu ve müfredatın bu doğrultuda dengelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Uğur ve Turan (2019) ise, hem akademisyenlerin hem de sektör profesyonellerinin bakış açılarıyla YBS mezunlarının kariyerlerinde başarılı olmaları için proje yönetimi, takım çalışması ve yönetsel beceriler gibi yetkinliklerin önemini vurgulamış ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik müfredat düzenlemeleri yapılması gerektiğini önermektedir.

Ancak, YBS mezunlarının iş yaşamındaki istihdam durumlarını, kariyer engellerini ve iş bulma süreçlerindeki deneyimlerini derinlemesine inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma, YBS mezunlarının iş yaşamındaki mevcut durumlarını analiz ederek bu alandaki literatürdeki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırma, mezunların kariyer hedeflerine ulaşmada karşılaştıkları engelleri, iş bulma süreçlerinde yaşadıkları zorlukları ve eğitim programlarının sektörel beklentilere ne ölçüde yanıt verdiğini ele alarak, YBS eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü sanayi devrimi ve dijitalleşme sürecinin iş dünyasında yarattığı dönüşümle birlikte, Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) alanı, önemi giderek artan ve gelecekte geniş istihdam olanakları sunan bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, YBS mezunlarının iş gücünde etkin bir şekilde yer alabilmesi ve sektörde talep edilen becerilerle donatılması büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın problem durumu, YBS alanındaki istihdam potansiyelini değerlendirmek ve mezunların eğitim sürecinde kazandıkları yeterliliklerin iş dünyasının beklentileriyle ne ölçüde örtüştüğünü incelemektir. Aynı zamanda, bu mezunların kariyer süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve iş bulma süreçlerinde yaşadıkları engelleri de analiz ederek eğitim-istihdam ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle, eğitimdeki mevcut uygulamaların ve sektörde talep edilen becerilerle ilişkilendirilmesinin, mezunların iş bulma ve kariyer gelişim süreçlerini nasıl etkilediği, bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) mezunlarının istihdam süreçleri, kariyer gelişimleri ve iş dünyasındaki performansları, hızla değişen teknolojik gelişmeler ve iş dünyasının dinamikleri açısından önemli bir konudur. Günümüzde dijitalleşme ve Endüstri 4.0'ın etkisiyle, YBS gibi disiplinler arası bölümlerin mezunları, bilgi teknolojileri ve yönetim becerilerini birleştirerek iş dünyasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, YBS mezunlarının eğitimde kazandıkları becerilerin iş dünyasının beklentileriyle ne ölçüde örtüştüğü ve bu uyumun mezunların istihdamını nasıl etkilediği konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, YBS mezunlarının kariyer süreçlerini, iş bulma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve iş hayatındaki deneyimlerini ortaya koyarak, üniversite eğitimi ile iş dünyası arasındaki uyumu değerlendirerek literatüre bir katkı

sunmaktadır. Çalışma sonuçlarının, YBS eğitim programlarının geliştirilmesi ve mezunların istihdam olanaklarının artırılması konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’deki Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) bölümünden mezun olan bireylerin istihdam durumlarını, kariyer gelişimlerini ve iş dünyasındaki deneyimlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektir. Araştırma, YBS mezunlarının hangi sektörlerde yoğunlaştığını, eğitim sürecinde kazandıkları becerilerin iş dünyasında ne derece uygulanabildiğini ve iş bulma süreçlerinde karşılaştıkları engelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, mezunların iş tatmin düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve iş hayatında sahip olunması gereken en önemli yetkinliklerin neler olduğunu tespit etmek de bu çalışmanın alt amaçları arasında yer almaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. YBS bölümünden mezun olan öğrencilerin hangi sektörlerde yoğunlaştıklarını belirlemek.
2. YBS mezunlarının eğitim sürecinde kazandıkları teorik ve pratik bilgilerin, iş dünyasında ne derece kullanılabilirliğini incelemek.
3. Mezunların iş bulma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmek.
4. YBS mezunlarının iş doyum ve tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri (çalışma ortamı, maaş, kariyer gelişimi, iş-yaşam dengesi vb.) değerlendirmek.
5. Mezunların iş hayatında başarılı olabilmesi için sahip olunması gereken en kritik beceri ve yetkinlikleri belirlemek.
6. Üniversite eğitiminin, mezunların iş dünyasına adaptasyonunu ve kariyer gelişimini nasıl desteklediğini incelemek ve eğitim-iş dünyası arasındaki uyumu değerlendirmek.

Araştırma sonuçlarının, YBS programlarının geliştirilmesi ve iş dünyasının beklentileri ile uyumlu hale getirilmesi için önemli öneriler sunması beklenmektedir. Ayrıca, YBS mezunlarının iş gücüne katılım süreçlerinde karşılaştıkları engellerin anlaşılması, üniversite eğitimi ve iş dünyası arasında köprü kurarak daha nitelikli bir iş gücü oluşturulmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Eğitim ve Kariyerin İstihdamla İlişkisi

Dördüncü sanayi devrimi olarak adlandırılan dijitalleşme ve otomasyon süreçleri, iş dünyasını ve toplumu temelden değiştirecek en önemli sosyo-ekonomik eğilimlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Arntz, Gregory, & Zierahn, 2016). Bu dönüşüm, bazı mesleklerin ortadan kalkmasına veya yapısal olarak değişmesine yol açarken, yeni meslek dalları ve çalışma biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Yükseköğretim müfredatlarının bu değişimlere uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi, gelecekteki iş gücünün gereksinim duyduğu becerileri kazanmasına olanak tanımaktadır (Madan, Ülger, & Yıldırım, 2021). Teknolojik gelişmeler, iş dünyasında yeni iş fırsatları yaratmakla birlikte bazı sektörlerde düşük vasıflı iş gücünün istihdamını olumsuz etkileyerek iş kayıplarına yol açmaktadır (Topçu, 2021).

Teknolojinin istihdam üzerindeki etkisiyle ilgili iki temel görüş bulunmaktadır. İlk görüş, teknolojik yeniliklerin iş olanaklarını artıracığı ve çalışma koşullarını iyileştireceği yönündedir. İkinci görüş ise, makinelerin emeğin yerini almasının işsizliğe yol açacağını öne sürmektedir. Teknolojik gelişmelerin yüksek vasıflı iş gücüne olan talebi artırırken, düşük vasıflı iş gücünün iş bulma şansını azaltacağı düşünülmektedir (Buyruk, 2018). Kısa vadede teknolojik ilerlemeler istihdam üzerinde olumsuz etkiler yaratabilse de, uzun vadede daha verimli hizmet sunma ve maliyetleri düşürme gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Türkiye ekonomisinde 1990-2018 yılları arasında yapılan bir çalışmada, AR-GE harcamalarının işsizliği azalttığı gözlemlenmiştir (Cengiz & Şahin, 2020).

Endüstri 4.0 ile birlikte insan kaynağının rolü yeniden tanımlanmış, insanın teknolojiyi tasarlayan ve geliştiren bir unsur olarak sistemin merkezinde yer alması hedeflenmiştir. Ancak, otomasyon sistemleriyle birlikte, düşük vasıflı iş gücünün sistem dışına itildiği ve bu nedenle nitelikli iş gücüne yönelik eğitim programlarının daha da önem kazandığı belirtilmektedir (Aydın, 2018). Bu doğrultuda, iş dünyasının gereksinim duyduğu becerilerin geliştirilmesi için üniversitelerin eğitim müfredatlarını güncelleyerek, veri analizi, siber güvenlik ve robotik mühendisliği gibi alanlarda yetkinlik kazandıracak programlar oluşturması gerekmektedir (Şahin & Mermutlu, 2022).

Teknolojik ilerlemeler, kariyer planlaması üzerinde yeni dinamikler oluşturarak bireylerin meslek seçimlerini ve çalışma biçimlerini etkilemektedir. Dijitalleşme ve yapay zeka teknolojilerinin iş dünyasında yarattığı değişimlerle birlikte, bilişim ve mühendislik alanlarına olan ilgi artmaktadır (Rottinghaus, Falk, & Park, 2018). Uzaktan çalışma imkanlarının yaygınlaşması ve esnek çalışma modellerinin uygulanması, bireylerin farklı coğrafi bölgelerde çalışma fırsatlarını değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarının stratejik olarak yeniden şekillendirilmesi ve teknoloji odaklı mesleki eğitimlerin önceliklendirilmesi, iş gücüne gerekli nitelikleri kazandırmak ve iş gücünün iş piyasasında sürdürülebilir bir şekilde var olmasını sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminin, öğrencilere hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazandırarak, onları teknolojik değişimlere uyum sağlayabilecek nitelikte yetiştirmesi gerekmektedir. Eğitim ve kariyer planlamasının, teknolojik ilerlemelerle paralel bir şekilde şekillendirilmesi, iş gücünün gelecekteki değişimlere hazır olmasını sağlayacaktır. Hem bireylerin hem de kurumların, bu dinamik süreçte ayak uydurabilmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve değişen beceri taleplerine uyum sağlamaları gerekmektedir. Dolayısıyla, eğitim politikaları ve programlarının, gelecekte iş gücünden beklenen becerileri destekleyecek ve iş piyasasında rekabet gücünü artıracak şekilde yeniden yapılandırılması büyük önem arz etmektedir.

Yönetim Bilişim Sistemlerinin Önemi

Dijitalleşme ve bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi, işletmelerin iş süreçlerini verimli bir şekilde yönetebilmeleri ve rekabet avantajı elde edebilmeleri için bilgi ve bilişim sistemlerinin kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum, nitelikli iş gücüne olan talebi artırırken, eğitim programlarının da iş dünyasının beklentileri doğrultusunda güncellenmesini gerektirmektedir (Ersöz & Özmen, 2020; Kebede, 2010). YBS bölümü, yönetim ve bilişim teknolojilerini birleştirerek, bireylerin hem teknik hem de yönetsel beceriler kazanmasını amaçlayan multidisipliner bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, YBS mezunlarının, hızla değişen teknolojiye uyum sağlayarak iş dünyasında etkin bir rol oynayabilmeleri için hem sosyal hem de teknik becerilerle donatılması önemlidir (Uğur & Turan, 2019).

Teknolojik adaptasyonun hız kazanmasıyla birlikte, işletmelerin dijital dönüşüme ayak uydurabilmesi için iş gücünün nitelikli ve çeşitli yetkinliklere sahip olması gerekmektedir (Tekin, Zerenler, & Bilge, 2005). Özellikle Endüstri 4.0 ve yapay zekanın iş dünyasında yarattığı dönüşüm, bazı mesleklerin yapısını değiştirirken yeni meslek dallarının ve çalışma biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Brynjolfsson & McAfee, 2014). Bu süreçte, mezunların modern iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek dijital ve analitik beceriler kazanması gerekmektedir (Aydın, 2018). Yükseköğretim kurumlarının, öğrencileri yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda iletişim, takım çalışması ve problem çözme gibi sosyal becerilerle donatması, iş gücünün bu değişimlere uyum sağlamasında kritik bir rol oynamaktadır (Vural & Turhan, 2019).

YBS bölümü, bireylerin bilgi yönetimi, veri analitiği ve sistem entegrasyonu gibi konularda yetkinlik kazanmasını sağlayarak, onların iş dünyasında rekabet edebilirliğini artırmayı hedeflemektedir. Araştırmalara göre, mezunların iş dünyasında başarılı olabilmesi için programlama, sistem tasarımı gibi temel teknik becerilerin yanı sıra proje yönetimi, yönetsel bilgi ve iletişim becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Henkoğlu & Şerefoğlu, 2019). Ancak, mevcut eğitim müfredatının,

sektörde talep edilen yetkinliklerle tam olarak örtüşmediği ve bu nedenle YBS mezunlarının iş dünyasında yeterince etkin olamama riskinin bulunduğu belirtilmektedir (Doğan & Bekmezoğlu, 2022).

Sonuç olarak, dijital dönüşümün ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle YBS bölümünün önemi giderek artmakta ve iş gücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerilerin kazandırılması için bu alandaki eğitim programlarının güncellenmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarının, iş dünyasının değişen beklentilerine uygun nitelikte mezunlar yetiştirebilmek için müfredatlarını yeniden gözden geçirmesi ve mezunların sahip olduğu yetkinliklerin iş dünyası ile uyumlu hale getirilmesi büyük önem arz etmektedir.

21.yy Becerileri ve Mesleki Yeterliliğin İstihdam ve Kariyere Etkisi

Teknolojinin 21. yüzyılda gösterdiği hızlı ilerleme gelişmeler, eğitim sistemlerinin işleyişini de dönüştürmektedir. Artık geleneksel eğitim metotları, modern dünyada başarılı olabilmek için yetersiz kalmaktadır. Günümüzde, bireylerin yaratıcılık ve inovasyonu teşvik edecek donanımlara sahip olmaları bir zorunluluktur. Birçok genç için, bu yetkinliklerin edinilebileceği ana yer okullardır. Öğrencilerin mezuniyet sonrası kendilerini geliştirebilmeleri ve başarıya ulaşabilmeleri adına, eğitim sistemlerinin 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri öğretecek şekilde tasarlanması önemlidir (Kadakal & Sart, 2023). Alınan eğitim ve işgücü becerileri arasında bir uyumun olması işyerinde başarılı olmanın anahtarı olarak görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut ve yenilikçi endüstride hayatta kalabilmek için sahip olunan yeterliliklerin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Autor, 2015). Gelişen ve değişen bu yüzyılda, örgün mesleki eğitim programlarından alınan eğitimin yeterli olmadığı görülmektedir. Dijitalleşme çağına ayak uydurabilmek ve zaman içinde değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için beceri ve yetkinliklerin gelişimini, sürdürülmesini ve ilerlemesini sürekli olarak desteklemek önemlidir (Selimi & Üseini, 2019). Bu doğrultuda, dijital teknolojilerin yükseköğretimde etkili bir şekilde uygulanması için gelecekteki işgücünün ihtiyaç duyduğu yeterlilikleri belirlemek ve bu doğrultuda programlar geliştirmek gerekmektedir.

Kariyer, bir kişinin iş hayatı ve diğer yaşam alanları arasındaki etkileşimler sonucunda şekillenen, özellikle iş ve profesyonel rollerdeki ilerlemeleri, durgunlukları ve gerilemeleri kapsayan, yaşam boyu süregelen bir yolculuktur (Selimi & Üseini, 2019). Kariyer kararı ise, bir bireyin mevcut iş olanaklarını tanımlayıp bu alternatifleri kendi hedef ve beklentileri doğrultusunda değerlendirerek en uygununu seçme sürecidir (Arslan & Uyar, 2020). Üniversite yılları, öğrenciler için mesleki eğitim olarak iş dünyasına adım atmaya hazırlandıkları bir dönemi temsil etmektedir. Bu evrede, kariyer planları üzerinde doğru kararlar vermek büyük önem taşımaktadır. Doğru alan ve meslek seçimini yapabilen öğrenciler, mezuniyet sonrasında daha hızlı şekilde istihdam edilmektedir (Baz, 2019). 21. yüzyılda meydana gelen hızlı ekonomik ve sosyal dönüşümler, yeni iş olanaklarını beraberinde getirdiğinden kariyer seçimlerinin belirlenmesini daha da zorlaştırmaktadır (Bimrose & Mulvey, 2015).

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır ve belirli bir grup olan Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) mezunlarının kariyer ve istihdam süreçlerini derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, bir vaka incelemesi olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların iş yaşamında edindiği deneyimler ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye'deki farklı üniversitelerden mezun olan 24 YBS mezunu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan demografik bilgiler ve araştırma sorularına yönelik yanıtlar toplanmıştır. Demografik bilgiler bölümünde katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mezuniyet yılı ve staj deneyimleri gibi veriler yer alırken, mülakat soruları YBS bölümünü seçme nedenleri, mezuniyet sonrası kariyer beklentileri, iş bulma süreçleri ve iş hayatındaki deneyimleri kapsamaktadır. Tüm katılımcılardan etik izin alınmış ve çalışmaya başlamadan önce katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmeler

çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların gizlilik ve anonimlik ilkelerine uygun şekilde veri toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel veri analizi yazılımı olan MAXQDA kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz süreci, transkripte edilme, kodlama ve temaların oluşturulması aşamalarını içermektedir. Öncelikle, mülakat kayıtları yazılı hale getirilmiş ve doğrulukları kontrol edilmiştir. Ardından, tematik analiz yöntemi kullanılarak veriler kodlanmış ve ana temalar ile alt temalar belirlenmiştir. Çalışmada, istihdam ana teması altında “kariyer”, “iş” ve “eğitim” olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) mezunlarının istihdam durumunu kariyer, eğitim ve iş yaşamı perspektifinden değerlendirmektedir. Çalışma, YBS mezunlarının eğitim sürecinde kazandıkları becerilerin iş dünyasının beklentileriyle ne ölçüde örtüştüğünü, kariyer hedeflerine ulaşma süreçlerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında şu temel sorulara odaklanılmaktadır:

1. YBS bölümünü tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Mezuniyet sonrasında YBS mezunlarının kariyer beklentileri nelerdir?
3. İş bulma süreçlerinde hangi kaynaklar ve platformlar kullanılmıştır?
4. İş bulma sürecinde YBS mezunlarının karşılaştığı zorluklar nelerdir?
5. Mezunların iş tatmin düzeylerini ve memnuniyetlerini etkileyen faktörler nelerdir?
6. YBS mezunlarının iş dünyasında başarılı olabilmesi için sahip olması gereken en önemli yetkinlikler nelerdir?

Bu sorular, YBS mezunlarının eğitim-iş yaşam uyumunu ve istihdam süreçlerinde karşılaştıkları engelleri daha iyi anlamayı ve değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Bulgular

Sosyo-Demografik Bulgular

Tablo 1

Mezunların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	10	41.7
	Kadın	14	58.3
Yaş Aralığı	18-24	2	8.3
	25-34	22	91.7
Çalıştığı İş Sayısı	1 İş	8	27.6
	2-3 İş	15	51.7
	4-5 İş	1	3.4
Maaş Aralığı (TL)	21-30	2	8.3
	31-40	12	50.0
	41-50	3	12.5
	50+	7	29.2
Pozisyon	Girişimci	3	12.5
	Özel Sektör	21	87.5
Sektör	Bankacılık	Ve 7	29.2
	Finans		

Telekomünikasyon	1	4.2
Yazılım	10	41.7
Lojistik	2	8.3
Dijital Pazarlama Ve E-Ticaret	5	20.8

Nitel Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar aşağıdaki tabloda ifade edilmektedir. Tabloda yer alan kodlar ile ilgili katılımcıların bire bir ifadeleri değerlendirilerek ayrıntılı bir şekilde yorumlanmaktadır. İstihdam ana teması altında, kariyer, iş ve eğitim olmak üzere 3 alt temanın oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmanın Tema, Kategori ve Kod Sonuçları

Tema	Alt Tema	Kod
Kariyer	Eğitim/Sertifikalar	
	Kariyer Engelleri	Bireysel Faktörler, Ekonomik Faktörler
	Kariyer Beklentileri	Özel Sektör, Kendi İşini Kurma/Girişimcilik, İsteddiği Pozisyonda Çalışma/Çalışmama
	İş Bulma Süreci	Kişisel Emek, Referans, İş Ağı
	Zorluklar	Maaş Düşüklüğü, Mülakat, Pandemi/Deprem, Tecrübe/Deneyim
İş	Yetkinlikler/Beceri	Sürekli Öğrenme Ve Gelişim, İletişim, Çözüm Odaklı Düşünme, Teknik Bilgi-Beceri, Yabancı Dil
	Doyum/Tatmin	Kariyer Gelişimi, Çalışma Ortamı, Maaş, İş-Yaşam Dengesi
	Tercih Nedenleri	Tavsiye, Kişisel İlgi, Kariyer Olanakları
Ybs Eğitimi	Yeterlilikler	Temel Oluşturma, Mesleki Yeterlilikler
	Eksiklikler	Staj, Yazılım Derslerinin Eksikliği, Üniversite-Sektör İş Birliği, Proje/Uygulama Odaklı Olmama

Kariyerin İstihdamla İlişkisi

Araştırmada, katılımcıların kariyer teması altında kodlar; eğitim ve sertifikalar, kariyer beklentileri ve kariyer engelleri olarak üç ana başlık altında incelenmiştir. Kariyer beklentileri, özel sektör, kendi işini kurma ve istenilen pozisyonda çalışmak olarak alt kodlara ayrılmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların kariyer hedeflerine ulaşmasını engelleyen faktörler ekonomik ve bireysel olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

"Katılımcılar, kariyer beklentilerini belirtirken özel sektör, kendi işini kurma ve istenilen pozisyonda çalışma gibi temalara odaklanmışlardır. Bir katılımcı, mezuniyetten sonra frontend developer olarak çalışmak istediğini ve bu doğrultuda staj yaptığını belirtirken, başka bir katılımcı ise özel sektörde karşılaştığı zorlukların onu kendi işini kurmaya yönelttiğini ifade etmiştir." Diğer bir katılımcı ise, "Fikirlerimin dinlendiği, saygı duyulduğu, çabamın görüldüğü ve desteklendiği bir iş ortamında istediğim pozisyonda çalışmak" şeklindeki ifadesiyle, iş ortamının kendisi için taşıdığı önemi ve beklentilerini vurgulamaktadır. Ayrıca, "Alanımda iş yapmayı bekliyorum, güzel bir maaşta gelişimime katkı sağlayacak bir yer olsun ki kendimi sürekli güncelleyeyim istiyordum" ifadesi, katılımcının kariyer hedefleri doğrultusunda gelişim ve sürekli öğrenme beklentisini ortaya koymaktadır.

Özel sektördeki şartlar beni kendi işimi yapmaya yöneltti" ifadesiyle girişimcilik motivasyonunu ve özel sektörde karşılaştığı şartların bu kararı nasıl etkilediğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise, "Mezuniyet sonrası ben home ofiste rahat bir ortamdan yazılım projeleri yapmayı istiyordum" diyerek, mezuniyet sonrası kariyer hedefini ve iş ortamına dair tercihlerini ifade etmektedir.

Çalışmada, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmasını engelleyen faktörlerin ekonomik ve bireysel olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri, ekonomik şartların kariyer hedeflerini gerçekleştirirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, bireysel sebeplerin de kariyer hedeflerine ulaşmada engelleyici olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan bireylerin kariyer hedefleri ekonomik ve bireysel faktörlerden etkilenmektedir. Ekonomik engeller, düşük maaşlar ve iş bulma zorlukları olarak öne çıkarken, bireysel engeller arasında yetersiz kişisel gelişim ve motivasyon eksikliği bulunmaktadır. Bu durum, mezunların iş hayatına atılma sürecinde karşılaştıkları zorlukların hem dışsal (ekonomik) hem de içsel (bireysel) engellerle şekillendiğini göstermektedir.

Kariyer Gelişimi için Eğitim ve Sertifikalar kategorisi, katılımcıların kariyer hedeflerine ulaşmak için yöneldikleri eğitim ve gelişim süreçleri incelenmiştir. Programlama, yazılım ve veri tabanı yönetimi gibi teknik yetkinliklerin yanı sıra, yabancı dil eğitimi de katılımcılar tarafından önemli bir gelişim alanı olarak görülmektedir. Bu durum, katılımcıların iş dünyasında rekabet edebilmek için sürekli öğrenme ve kendini geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

İş ve İstihdam İlişkisi

Bu çalışmada, YBS mezunlarının iş bulma sürecinde yaşadıkları zorluklar, iş doyumu ve iş hayatında gerekli gördükleri yetkinlikler incelenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların iş bulma sürecinde kişisel çaba, profesyonel iş ağları ve referansların önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, bireysel çabalarını özgeçmiş gönderme, firmalarla doğrudan iletişime geçme ve staj programlarına katılma gibi yöntemlerle ifade ederken; profesyonel iş ağlarının özellikle LinkedIn üzerinden kurulan bağlantılar ve sektördeki tanıdıklar aracılığıyla iş bulmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, düşük maaş teklifleri, uzun ve karmaşık mülakat süreçleri ve olağanüstü durumlar (pandemi/deprem) gibi faktörlerin iş bulma sürecini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, deneyim eksikliği de özellikle yeni mezunlar için büyük bir dezavantaj olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar, mezunların iş dünyasına adaptasyon sürecinde daha fazla desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

İş doyumu ve tatmin açısından katılımcılar, kariyer gelişimi, çalışma ortamı, maaş ve iş-yaşam dengesi gibi faktörlerin iş tatmininde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Kariyer gelişim fırsatları sunan, saygı ve destekleyici bir çalışma ortamı sağlayan ve dengeli çalışma koşulları sunan iş yerlerinde daha yüksek iş tatmini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, maaş beklentilerinin karşılanmasının ve iş yoğunluğu ile orantılı bir ücretlendirme yapılmasının iş tatminini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. İş-yaşam dengesi ise düzenli çalışma saatleri ve uzaktan çalışma imkanları ile sağlanmakta olup, çalışanların iş tatmininde önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır.

İş yetkinlikleri açısından katılımcılar, iş dünyasında başarılı olabilmek için gerekli gördükleri becerileri sürekli öğrenme, etkili iletişim becerileri, teknik bilgi ve yabancı dil yeterliliği başlıkları altında belirtmişlerdir. Sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, iş dünyasında ayakta kalabilmek için gerekli bir beceri olarak görülmektedir. İletişim becerileri ise, katılımcıların kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeleri açısından önemlidir. Teknik bilgi ve beceriler, özellikle bilişim ve mühendislik alanlarında çalışanlar için kritik bir öneme sahiptir. Yabancı dil yeterliliği ise, uluslararası firmalarda çalışmak isteyen katılımcılar tarafından önemli bir yetkinlik olarak vurgulanmıştır. Sonuç olarak, araştırma bulguları, YBS mezunlarının istihdam süreçlerinde başarılı olabilmesi ve iş doyumunu artırabilmesi için eğitim programlarının uygulamalı derslerle

desteklenmesi, profesyonel iş ağlarının güçlendirilmesi ve mezunların kariyer gelişim süreçlerinin daha fazla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim ve İstihdam İlişkisi

Bu çalışmada, Yönetim Bilişim Sistemleri (YBS) eğitiminin seçilme nedenleri, eğitimin mezunlara sağladığı yeterlilikler ve eğitim sürecinde yaşanan eksiklikler, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda incelenmiştir. Katılımcılar, YBS bölümünü tercih etmelerinde sosyal çevre ve rehber öğretmenlerin tavsiyelerinin yanı sıra bilişim ve teknolojiye olan kişisel ilgi ve kariyer olanaklarının etkili olduğunu belirtmiştir. Eğitimin yeterlilikleri ise temel bilgi sağlama ve mesleki beceriler kazandırma olarak iki ana başlık altında ele alınmıştır. Üniversite eğitiminin, öğrenciler için temel bir bilgi altyapısı oluşturduğu, ancak iş dünyasında gerekli olan teknik becerilerin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Katılımcıların eğitime dair en çok eleştirdiği konular ise staj olanaklarının yetersizliği, yazılım ve uygulamalı derslerin eksikliği, üniversite-sektör iş birliğinin zayıf olması ve proje/uygulama odaklı derslerin bulunmamasıdır. Staj eksikliği, öğrencilerin mesleki deneyim kazanmasını engellerken, uygulamalı derslerin yetersizliği iş dünyasının talep ettiği pratik becerileri geliştirmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca, üniversite ve sektör arasındaki iş birliğinin zayıf olması, mezunların iş hayatına adaptasyon süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu bulgular, YBS eğitiminin iş dünyasının beklentileri ile daha iyi uyum sağlaması için yapılması gereken geliştirmeleri ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları, YBS bölümünden mezun olan öğrencilerin bilişim, finans, lojistik, e-ticaret ve danışmanlık gibi geniş bir sektörel yelpazede yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Mezunlar, farklı sektörlerde iş bulma olanağına sahip olmakla birlikte, bilişim teknolojileri alanındaki istihdam oranının diğer sektörlerle kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, YBS eğitiminin disiplinler arası yapısının, mezunların farklı sektörlerde istihdam edilebilirliğini artırdığına işaret etmektedir.

Katılımcıların kariyer beklentileri ve istihdam süreci üzerine yapılan bu araştırma, istihdamı kariyer, iş ve eğitim ilişkisi üzerinden değerlendirmektedir. Mezunların kariyer hedeflerine ulaşma noktasında karşılaştıkları zorlukların istihdam durumuna etkisi ve bu hedeflere ulaşma sürecinde eğitimin önemini ve diğer rol oynayan faktörleri ortaya koymaktadır. Katılımcılar, araştırmada mezuniyet sonrası özel sektörde çalışma, kendi işini kurma ve istedikleri pozisyonda çalışma gibi farklı kariyer hedeflerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, ekonomik ve bireysel sebeplerin bu hedeflere ulaşmada önemli engeller oluşturduğu görülmektedir.

Ekonomik sebepler arasında düşük maaşlar, ekonomik belirsizlikler ve Türkiye'deki ekonomik şartlar öne çıkmaktadır. Bireysel sebepler arasında ise mezunların kendilerini yeterince geliştirememesi, akademik hedeflerine yönelik çaba göstermeme gibi faktörler yer almaktadır. Katılımcılar, kariyer hedeflerine ulaşmada karşılaştıkları bu engellerin yanı sıra, iş bulma sürecinde ise kişisel emek, profesyonel iş ağı ve referansların önemli rol oynadığını belirtmektedirler.

Araştırma, mezunların eğitim sürecinde kazandıkları teorik ve pratik bilgilerin iş hayatında ne derece kullanılabildiğini de değerlendirmiştir. Bulgular, üniversite eğitiminin mezunlara temel bilgi sağlama açısından katkı sağladığını, ancak uygulamalı derslerin eksikliği nedeniyle teknik becerilerin geliştirilmesinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum, iş dünyasının beklentileri doğrultusunda eğitim programlarının daha fazla uygulamalı içerikle zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Mezunların iş bulma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar arasında düşük maaş teklifleri, tecrübe eksikliği, uzun ve karmaşık mülakat süreçleri ve olağanüstü durumlar (pandemi/deprem) öne

çıkılmaktadır. Bu zorluklar, özellikle yeni mezunlar için kariyer başlangıcında motivasyon kaybına yol açmakta ve iş bulma sürecini olumsuz etkilemektedir.

İş doyumu ve tatmin düzeyleri açısından, çalışma ortamı, maaş, kariyer gelişimi ve iş-yaşam dengesi gibi faktörler belirleyici rol oynamaktadır. Mezunlar, destekleyici bir çalışma ortamı, adil maaş ve kariyer gelişimi fırsatları sunan işlerde daha yüksek iş tatmini yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, düzenli çalışma saatleri ve uzaktan çalışma imkanlarının iş-yaşam dengesini olumlu etkilediği görülmektedir.

Mezunların iş hayatında başarılı olabilmesi için sahip olmaları gereken en önemli beceriler arasında sürekli öğrenme, teknik bilgi, etkili iletişim becerileri ve yabancı dil yeterliliği yer almaktadır. Bu beceriler, mezunların iş dünyasında rekabet gücünü artırmakta ve kariyer gelişimlerini desteklemektedir. Son olarak, üniversite eğitiminin mezunların iş dünyasına adaptasyon sürecinde yetersiz kaldığı; sektörel beklentilere uygun ders içeriklerinin geliştirilmesi ve staj imkanlarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim-iş dünyası uyumunun güçlendirilmesi, mezunların kariyer hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlayacak ve iş gücü piyasasında daha güçlü bir konumda olmalarına katkıda bulunacaktır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, YBS eğitim programlarının ve mezunların istihdam süreçlerini destekleyecek bazı öneriler geliştirilmiştir:

- 1. Eğitim Programlarının Güncellenmesi ve Uygulamalı İçeriklerin Artırılması:** YBS müfredatlarının, sektörel beklentilere daha iyi yanıt verebilmesi için uygulamalı derslerin ve proje tabanlı eğitimlerin artırılması beklenmektedir. Yazılım, veri analitiği ve proje yönetimi gibi teknik becerilere yönelik derslerin eklenmesi, mezunların iş dünyasında daha fazla rekabet gücüne sahip olmasını sağlamaktadır.
- 2. Üniversite-Sektör İş Birliğinin Güçlendirilmesi:** Üniversite ve sektör arasında daha güçlü bir iş birliği geliştirilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, sektör temsilcileri ile iş birliği yapılarak, öğrencilere staj ve uygulamalı projelerde yer alma fırsatları sunulabilir ve üniversitelerde sektör danışmanlık programları oluşturulabilir. Teknoparklar ve diğer temsilcilerle ortak projeler geliştirilebilir.
- 3. Zorunlu Staj Programlarının Dönem İçine Yayılması:** Stajlar, yaz tatillerine sıkıştırmak yerine, öğrenim dönemi boyunca daha kısa süreli ancak yoğun bir şekilde yapılabilir. Örneğin, haftanın belirli günlerinde veya dönem boyunca toplam belirli saatlerde staj yapma imkanı sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler hem akademik yükümlülüklerini yerine getirirken hem de staj yaparak iş hayatını deneyimleme fırsatı bulabilirler.
- 4. Uygulamalı Derslerle Stajın Entegre Edilmesi:** Teorik derslerin yanı sıra, uygulamalı dersler kapsamında staj uygulamalarının gerçekleştirilmesi teşvik edilebilir. Örneğin, proje tabanlı derslerde öğrencilerin firmalarla iş birliği yaparak uygulamalı projelerde yer almaları sağlanabilir. Bu sayede, öğrenciler hem akademik başarı elde ederken hem de pratik deneyim kazanarak iş dünyasına yönelik becerilerini geliştirebilirler.
- 5. Mezun Ağı ve Deneyim Paylaşım Ortamları:** YBS öğrencileri için kariyer danışmanlığı ve mentorluk programları geliştirilerek, öğrenci-mezun buluşmaları düzenlenmeli ve deneyim paylaşımları teşvik edilmelidir. Mezunlar ile öğrenciler arasında düzenli olarak kariyer buluşmaları ve deneyim paylaşım günleri organize edilerek, mezunların iş hayatında edindikleri tecrübeleri öğrencilere aktarmaları sağlanabilir. Ayrıca, mezun ağları oluşturularak, öğrenciler için staj ve iş fırsatları paylaşılması ve profesyonel mentorluk desteği sunulmalıdır. Bu tür programlar, öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlemelerine ve iş dünyasında daha sağlam adımlar atmalarına katkı sağlayacaktır.

6. **Profesyonel İş Ağlarının Geliştirilmesi:** Öğrencilerin ve mezunların profesyonel iş ağlarını geliştirebilmeleri için çeşitli etkinlikler ve seminerler düzenlenebilir. Özellikle LinkedIn gibi profesyonel ağlarda güçlü bir varlık oluşturulması teşvik edilmeli ve öğrenciler bu tür platformların etkin kullanımı konusunda bilgilendirilmelidir.
7. **Sektör Temsilcileri ile Yuvarlak Masa Toplantıları Düzenlemek:** İş dünyasında YBS mezunlarına sunulan düşük maaş teklifleri, motivasyon kaybına ve iş gücü kaybına neden olmaktadır. İşverenlerin, mezunların bilgi ve beceri düzeyine uygun ücret politikaları oluşturması, yetkin iş gücünün sektörde kalıcılığını artıracaktır. Üniversiteler, YBS program yöneticileri, akademisyenler ve sektördeki insan kaynakları yöneticileri ile yuvarlak masa toplantıları düzenleyebilir. Bu toplantılarda, mezunların bilgi ve beceri düzeylerine uygun ücret politikaları belirlenmesi için işverenlerle görüş alışverişinde bulunulabilir.

Kaynakça

- Aktaş, B., Aktaş, N. B., & Akbıyık, A. (2022). İşgücü piyasalarında yönetim bilişim sistemleri programlarının farkındalığı: ABD ve Türkiye'deki iş ilanları üzerinden bir değerlendirme. *Journal of Research in Business*, 60-79.
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*.
- Arslan, Ü., & Uyar, B. B. (2020). Do career decidedness and career distress influence psychological and subjective wellbeing? The mediating role of mindfulness. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 271-280.
- Autor, D. H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *The Journal of Economic Perspectives*, 3-30.
- Aydın, E. (2018). Türkiye'de teknolojik ilerleme ile istihdam yapısındaki değişme projeksiyonu: Endüstri 4.0 bağlamında ampirik analiz. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 461-471.
- 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*, 583-595. Ohrid, Kuzey Makedonya Cumhuriyeti.
- Baz, Ş. D. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu yordamada kariyer kararı öz-yeterliliği ve umudun rolünün incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 144-165.
- Bimrose, J., & Mulvey, R. (2015). Exploring career decision-making styles across three European countries. *British Journal of Guidance & Counselling*, 337-350.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). Policy recommendations. In E. Brynjolfsson, & A. McAfee (Eds.), *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies* (pp. 1-281). New York: W. W. Norton & Company.
- Buyruk, H. (2018). Gelişen teknolojiler, değişen işgücü nitelikleri ve eğitim. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 601-631.
- Cengiz, S., & Şahin, A. (2020). Teknolojik ilerlemenin istihdam 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.
- Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 170-179.
- Garcia, R. F., Zaguirre, J. S., & Lopez, E. S. (2020). Developing entrepreneurial competencies in higher education: A structural model approach. *Education + Training*, 720-743.
- Henkoğlu, T., & Şerefoglu, H. (2019). Yönetim bilişim sistemleri bölümü öğretim programlarının bilgi yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 587-602.
- Kadakal, S. S., & Sart, G. (2023). Üniversite öğrencilerinde 21. yüzyıl becerilerinin kariyer kararlılığı ve yaşam doyumuna etkisi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Econometrics, Statistics & Empirical Economics Journal*, 59-77.
- Kebede, G. (2010). Knowledge management: An information science perspective. *International Journal of Information Management*, 416-424.

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Anne Babaların İstismar Farkındalıkları ile Paylaşananababalık (Sharenting) Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sevcan UZUNPINAR ¹
Bartın Üniversitesi

Eyup ZORLU ²
Bartın Üniversitesi

Bilge SULAK AKYÜZ ³
Bartın Üniversitesi

Özet

Giriş: Paylaşananababalık, ebeveynlerin çocukları ile ilgili sosyal ağlarda paylaşım yapmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Ebeveynler bu durumun çocuklarının mahremiyetini ve güvenliğini tehlikeye attığının farkında olmayabilir. Lakin paylaşananababalık çocukların mahremiyetlerini riske atarak onları istismara açık hale getirmektedir. Bu sebeple paylaşananababalık davranışı bağlamında ebeveyn olma sevinci ile çocukların mahremiyetini koruma arasında denge kurmak son derece önemlidir.

Amaç: Araştırma okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların istismar farkındalıkları ile paylaşananababalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem: İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada uygun örnekleme yöntemi ile okul öncesi dönem çocuğu olan ve sosyal medya hesabı bulunan 302 gönüllü ebeveyne ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Pekdoğan (2017) tarafından geliştirilen “İstismar Farkındalık Ölçeği-Ebeveyn Formu” ve Göral (2022) tarafından geliştirilen “Paylaşananababalık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde; tanımlayıcı istatistikler, normal dağılmayan verilerde kullanılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin paylaşananababalık düzeyinin düşük, istismar farkındalıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların paylaşananababalık düzeyi ve istismar farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların paylaşananababalık düzeyinin yaşa, gelir düzeyine, çalışma durumuna, sosyal medyada bir günde geçirilen süreye, istismar farkındalık düzeyinin ise yaşa, cinsiyete, eğitim durumuna, gelir düzeyine, çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Araştırmada ulaşılan bulgular yorumlanmış ve literatürde yer alan ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Ebeveynlerin paylaşananababalık ve sosyal medyada mahremiyet bilinci üzerine farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Paylaşananababalık, çocuk istismarı farkındalığı, erken çocukluk, ebeveynlik

Abstract

Introduction: Sharenting describes the trend of parents posting information about their children on social media. Many parents may not recognize the risks this practice can pose to their children's privacy and safety. Nonetheless, sharenting can jeopardize children's privacy, increasing their

¹ Sorumlu Yazar. Psikolojik Danışman, Bartın Üniversitesi, e-mail: uzunpinarsevcan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4377-8720>

² Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, e-mail: eyup.zorlu1982@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0964-7065>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, e-mail: bsakyuz@bartin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3044-3622>

vulnerability to exploitation. Thus, it is crucial to find a balance between the pleasures of parenting and safeguarding children's privacy within the realm of sharenting.

Objective: The research aims to examine the relationship between abuse awareness and sharenting levels of parents of preschool children.

Method: In the research utilizing the relational scanning model, a total of 302 volunteer parents with preschool-aged children and social media accounts were selected through a suitable sampling method. The study employed several data collection instruments, including the "Personal Information Form" created by the researchers, the "Abuse Awareness Scale-Parent Form" developed by Pekdoğan (2017), and the "Sharenting Parenting Scale" designed by Göral (2022). For data analysis, descriptive statistics, the Spearman Rank-Order Correlation Coefficient for non-normally distributed data, and both Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used.

Results: Based on research findings. It was determined that the sharenting level of parents with preschool children was low and their awareness of abuse was medium. There was no significant relationship between the participants' level of sharenting and awareness of abuse. It was determined that the level of sharenting of the participants differed significantly according to age, income level, working status, time spent on social media per day, and the abuse awareness level differed significantly according to age, gender, education level, income level and working status.

Discussion, Conclusions and Recommendations: The findings of the study have been interpreted and compared with relevant research results in the literature. There is a need to increase parents' awareness of sharenting and online privacy.

Keywords: Sharenting, child abuse awareness, early childhood, parenting

Giriş

Yaşamın ilk yıllarını içine alan ve gelişim açısından kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk dönemi, bireyin gelecekte sahip olacağı özellikler ve beceriler üzerinde belirleyici konumdadır. Bu dönemde çocuk, yaşamını sürdürülebilmek ve sağlıklı bir şekilde gelişebilmek için ebeveynlerine ihtiyaç duymaktadır. Ebeveynler çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gereksinimlerini karşılamakla birlikte onların büyüme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (Özgün, 2011). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme deneyimlerini anne-baba olma konusunda oluşturdukları izlenimler, eğitim düzeyi, yaş, sosyoekonomik seviye, çocuklarının sayısı, çocukların sahip olduğu özellikler gibi birden çok unsur etkilemektedir (Yavuzer, 1990; Yıldız, 2004). Bununla birlikte içinde bulunulan kültür de ebeveynlik davranışlarına etki eden önemli bir faktördür (Gonzalez vd., 2001). Toplumların kültürleri, günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve internetin hayatımızın bir parçası haline gelmesiyle dönüşüme uğramakta ve bu durum ebeveynlik kimliğinin ve tutumlarının şekillenmesine etki etmektedir (Holden, 2015). Anne babalar önceki nesillerden farklı olarak çocuklarını dijital bir çağda yetiştirmektedir. Bu çağın getirdiği alışkanlıklar, sunduğu fırsatların yanında yeni ebeveynlik problemlerini de ortaya çıkarmaktadır (Brosch, 2016). Bu bağlamda bireylerin kişisel sayfalar oluşturarak fotoğraf veya video paylaşımları yaptıkları ve sanal ortamda sosyalleştikleri sosyal medya platformları, ebeveynlerin kendilerine ait paylaşımlarıyla birlikte çocuklarına ilişkin paylaşımlar da yaptığı bir mecra haline gelmiştir (von Teschenhausen Eberlin, 2017). Clark vd., (2015) tarafından 0-4 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerle yapılan bir çalışmada katılımcı annelerin %84'ünün ve babaların %70'inin sosyal ağları aktif şekilde kullandığı raporlanmıştır. Livingstone vd., (2018) tarafından 2032 ebeveynle yapılan bir çalışmada ise interneti ayda en az bir kez kullanmakta olan ebeveynlerden %75'inin sosyal platformlarda çocuklarıyla ilgili video veya fotoğraf paylaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Türkiye'de çocuğu anaokuluna gitmekte olan annelerle yapılan bir çalışmanın sonucuna göre annelerin %84,3'ü çocuğunu sosyal medyada paylaşmaktadır (Aslan ve Durmuş, 2020).

Ebeveynlerin çocukları ile ilgili görsel, bilgi vb. içerikleri sosyal medyada paylaşması durumu “sharenting” kavramı ile açıklanmaktadır (Collins Dictionary, 2024). Bu kavram İngilizce paylaşmak anlamına gelen “share” ve ebeveynlik yapmak anlamına gelen “parenting” sözcükleri bir araya getirilerek oluşturulmuştur. Türkçe alanyazın incelendiğinde “sharenting” kavramının “paylaşanababalık” veya “paylaşan ebeveynlik” şeklinde yer aldığı görülmektedir (Ayhan ve Öztürk, 2021; Kaya ve Kaya, 2017). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada paylaşma pratiklerinin sharenting olarak değerlendirilebilmesi için yapılan paylaşımlarda çocuk hakkında ayrıntılı ve özel bilgilerin, fotoğrafların veya videoların yoğun bir biçimde yer alması, bu paylaşımların bir takipçi kitlesine ulaştırılması ve çocuğun gizliliğinin ihlal edilmesi gerekmektedir (Brosch, 2018). Sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte anne babaların çocuklarını paylaşma davranışı, henüz çocuk anne karınıdayken ultrason görüntülerini sosyal medya hesaplarında paylaşarak başlamakta (La France, 2016) ve bu durum çocuğun daha dünyaya gelmeden önce sanal platformlarda çocuğa ilişkin bilgilere ulaşılabilmesine zemin hazırlayan dijital parmak izine sahip olmasına sebep olmaktadır (Ammari, 2015, akt. Otero, 2017). Çocukların yaş günü, mezuniyet töreni gibi özel günleri, piknik veya seyahat gibi aile ile gerçekleştirildikleri sosyal etkinlikleri ve geçirdikleri hastalıklar ebeveynleri tarafından sosyal medyada sergilenmektedir (Maraşlı vd., 2016). Bunun yanı sıra anne babalar eğlenceli ve sevimli olduğu düşünülen ancak çocuğu rahatsız edebilecek düzeyde ve başkaları tarafından uygunsuz şekilde kullanılabilir olan paylaşımlar da yapmaktadır. Çocuğun banyo yaparken, lazımlığa otururken, uyurken, garip görünen bir biçimde dururken veya yemek yedikten sonra ağzında bir yiyecek kalıntısı varken fotoğraf ve videoları çekilmekte ve sosyal ağlara yüklenmektedir (Brosch, 2016).

Anne babalar sosyal medya platformlarını, çocukları için bir albüm olarak kullanmak (Latipah vd., 2020), aile veya arkadaşlar gibi yakın ilişkide bulunan bireylerle iletişim kurmak ve onları çocuğun gelişiminden haberdar etmek (Kumar ve Schoenebeck, 2015), sosyal çevrelerinden duygusal destek almak ve onaylanmak (Brosch, 2016), diğer ebeveynlerden tavsiyeler almak ve onların ebeveynlik deneyimleri hakkında bilgi edinmek (Lupton vd., 2016) gibi nedenlerle paylaşanababalık davranışı göstermektedir. Bununla birlikte bazı ebeveynler çocukları hakkında yoğun düzeyde paylaşımında bulunmakta ve bu paylaşımlar aracılığıyla sosyal medyada reklamlar yaparak para kazanmaktadır (Campana vd., 2020). Bu bağlamda “instamoms” olarak tanımlanan sosyal medya anneleri çocukları ile ilgili paylaştıkları gönderilerden maddi gelir elde etmekle beraber sosyal medya platformlarında annelik kimliği adı altında ideal bir benlik sunumu gerçekleştirmektedirler (Atalay, 2019; Günüş, 2020; Parsa ve Akmeşe, 2019). Yapılan paylaşımlar bireylere kendi kimliklerini ebeveynlik rolleri aracılığıyla tercih ettikleri biçimde sosyal mecralarda sergileme fırsatı vermektedir (Kumar ve Schoenebeck, 2015). Bu nedenle paylaşımların aldığı beğeni ve yorum sayıları arttığında bireyler kendilerini kabul görmüş hissetmektedirler (Keith ve Steinberg, 2017).

Sharenting eyleminin nedenleri çeşitlilik gösterse de kontrolsüz bir şekilde yapılan paylaşımlar çocuklar açısından birçok risk barındırmaktadır. Çocuğun rızası alınmaksızın çevrimiçi ortamda kişisel ve özel bilgilerinin paylaşılması ve çocuk adına dijital bir kimlik oluşturulması onun mahremiyetini diğer insanlara açık hale getirmektedir. (Dursun, 2019). Ebeveynlerin sosyal medya hesaplarında paylaştığı veriler kullanılarak çocukların ismi, yaşı, adresi, doğum günü gibi birçok kişisel bilgiye ulaşmak mümkün olmaktadır (Minkus vd., 2015). Bu durum istismarcıların, ebeveynler tarafından yapılan gündelik ve masum paylaşımları kopyalayarak ve üzerinde oynama yaparak çocuğu cinsel bir obje haline getirmesine sebep olabilmektedir. Avusturalya’da yapılan bir araştırmada pedofili içerik paylaşımı yapılan sitelerde bulunan görsellerin yaklaşık yarısının sosyal medya platformlarından alındığı sonucuna ulaşmıştır (Battersby, 2016). Ayrıca bu paylaşımlar diğer kişilerin çocukların fotoğraflarını çalıp kendi çocuklarıymış gibi paylaşması olarak tanımlanan “dijital çocuk kaçırma” durumuna da yol açabilmektedir (O’Neill, 2015). Bunun yanı sıra çocuklar hakkında paylaşılan bilgiler, kötü amaç taşıyan yazılım dağıtıcıları, veri toplayan ve pazarlama veya

reklam şirketleri gibi kuruluşlara veri satan firmalar tarafından da kullanılabilir (Keith ve Steinberg, 2017). Anne babalar sosyal medya hesabını yalnızca arkadaşlarına açık şekilde kullansa ve takipçileri sosyal çevrelerinde bulunan kişilerden oluşsa dahi bu kişilerin de çocuğa ait bilgileri kötüye kullanma riski bulunmaktadır (Minkus vd., 2015). Aynı zamanda özel bilgilerin paylaşılması, çocuğun tanıdıkları veya yabancılar tarafından zorbalığa maruz kalabilmesi, akranlarıyla ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, özerklik duygusunun zedelenmesi gibi gelişimsel açıdan potansiyel zararlar içermektedir (Haley, 2020).

Dünya Sağlık Örgütü (2022) çocuğa yönelik istismarı, 18 yaşın altında bir çocuğun, gelişimine, sağlığına, onuruna, güven duygusuna zarar veren ya da zarar verme potansiyeli taşıyan, fiziksel, duygusal, cinsel istismar, ihmal ve ticari veya diğer sömürü türleri ile kendisini gösteren eylemler olarak açıklamaktadır. Yapılan tanımdan da anlaşılacağı üzere bir davranışın çocuk istismarı olarak değerlendirilebilmesi için gösterilen davranışın çocuk üzerinde olumsuz bir etki bırakmış olması gereklidir. Bu etki bedensel anlamda dışarıdan görülebilecek kadar somut olabilmekle beraber, zihinsel veya duygusal bir biçimde de ortaya çıkabilir. Çocuğa yönelik istismar kasıtlı veya kasıtlı olmadan gerçekleşebilmektedir (Pekdoğan, 2017). Nitekim çocuğun olumsuz olarak algılamadığı veya yetişkinlerin istismar olarak nitelendirmediği eylemler de büyüme ve gelişimi güçleştirdiği takdirde istismar olarak kabul edilmektedir. Bu noktada anne babaların, sosyal medyada çocuklarına ait paylaşımlarının çocuğa yönelik istismara zemin hazırladığının ve çocuklar için örneleyici 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 düzeylerini belirlemek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek ve katılımcıların paylaşananababalık davranışı ve istismar farkındalığı düzeylerinin tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuğu olan anne babaların istismar farkındalıkları ile paylaşananababalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin istismar farkındalıkları ve paylaşananababalık davranışları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin istismar farkındalıkları ile paylaşananababalık (sharenting) düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin istismar farkındalığı ve paylaşananababalık (sharenting) ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları, yaşları, cinsiyetleri, eğitim seviyeleri, çalışma durumları, gelir düzeyleri ve sosyal medyada geçirdikleri süre değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

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 sayıda değişkenin herhangi bir müdahale olmaksızın birlikte değişip değişmediği ve birlikte bir değişme varsa bu değişimin derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Araştırmanın Örnekleme

Bu 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 seçilerek kişi sayısı istenen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar devam edilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Örneklem büyüklüğü belirlenirken farklı görüşler dikkate alınmıştır. Catell (1978) örneklem büyüklüğünün ölçeklerdeki madde sayısının 3 katı, Hair, Black, Tatham ve Anderson (2010) madde sayısının 5 katı, Everitt (1975) ve Nunnally (1978) ise 10 katı olmasının uygun olacağını ifade etmektedirler (akt. Kilis ve Yıldırım, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 302 ebeveyne ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma grubunda yer alan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili veri toplamak amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’, katılımcıların paylaşananababalık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla ‘Paylaşananababalık Ölçeği (PÖ)’, istismar farkındalığı düzeylerini belirlemek amacıyla ‘İstismar Farkındalık Ölçeği-Ebeveyn Formu’ kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, eğitim seviyeleri, 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 ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilebilecek yanıtlar ‘hiç katılmıyorum-1, katılmıyorum-2, kararsızım-3, katılıyorum-4 ve tamamen katılıyorum-5’ şeklinde beşli likert tipindedir. Ölçekte bulunan 12., 15. ve 17. maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. Ölçek sonucunda 18-90 arasında bir puan elde edilmektedir. 18-42 puan aralığı düşük düzeyde istismar farkındalığına sahip olduğunu, 42-66 puan aralığı orta düzeyde istismar farkındalığına sahip olduğunu ve 66-90 puan aralığı yüksek düzeyde istismar farkındalığına sahip olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan arttıkça istismar farkındalık düzeyleri artmaktadır. Ölçeğin test-tekrar-test yöntemi kullanılarak hesaplanan korelasyon katsayısı ,94’tür. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ,98 olarak hesaplanmıştır (Pekdoğan, 2017). Bu araştırmada ise Cronbach α katsayısı ,85 olarak hesaplanmıştır.

Paylaşanababalık Ölçeği

Göral (2022) tarafından geliştirilen ölçek, 20 madde ve “onaylanma ihtiyacı”, “arşivleme ihtiyacı” ve “yakınlarla iletişim ihtiyacı” şeklinde ifade edilen 3 alt boyut içermektedir. Ölçekte maddeler “hiç katılmıyorum-1, katılmıyorum-2, kararsızım-3, katılıyorum-4 ve tamamen katılıyorum-5” şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu araştırmada ölçekten alınan toplam puan kullanılacaktır. Ölçek sonucunda 20-100 arasında bir puan elde edilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan arttıkça paylaşanababalık düzeyinin arttığı ifade edilmektedir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır (Göral, 2022). Bu araştırmada ise Cronbach α katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ardından Google Forms programı ile oluşturulan form aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Veriler için normallik testi yapılmıştır. Ardından her araştırma sorusu için uygun analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda normallik varsayımı sağlanmadığından değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı”, farklılaşmayı belirlemek için “Mann-Whitney U” ve “Kruskal-Wallis” testleri kullanılmıştır.

Etik

Araştırmaya başlamadan önce Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan (23.05.2023 tarihli ve E-23688910-050.01.04-2300045279 sayılı) etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Ayrıca katılımcılar verilerin gizli kalacağı ve yalnızca araştırmacılar tarafından bilimsel amaçla kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sıklık ve Yüzde Değerleri

	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet		
Kadın	237	%78,5
Erkek	65	%21,5
Yaş		
19-23 yaş	8	%2,6
24-28 yaş	46	%15,2
29-33 yaş	86	%28,5
34 ve üstü	162	%53,6
Eğitim Seviyesi		
İlkokul	24	%8
Ortaokul	29	%9,6
Lise	81	%26,8
Lisans	142	%47

Lisansüstü	26	%8,6
Çalışma Durumu		
Çalışıyor	184	%60,9
Çalışmıyor	118	%39,1
Gelir Düzeyi		
Düşük	53	%17,5
Orta	231	%76,5
Yüksek	18	%6
Sosyal Medyada Bir Günde Geçirilen Süre		
2 saatten az	150	%49,7
2-4 saat	116	%38,4
4-6 saat	32	%10,6
6 saatten fazla	4	%1,3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %78,5'inin kadın (n=237), %21,5'inin (n=65) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %2,6'sı 19-23 yaş aralığında (n=8), %15,2'si 24-28 yaş aralığında (n=46), %28,5'i 29-33 yaş aralığında (n=86) ve %53,6'sı 34 yaş ve üstündedir (n=162). Katılımcıların eğitim seviyesi incelendiğinde %8'inin ilköğretim mezunu olduğu (n=24), %9,6'sının ortaokul mezunu olduğu (n=29), %26,8'inin lise mezunu olduğu (n=81), %47'sinin lisans mezunu olduğu (n=142), %8,6'sının lisansüstü mezunu olduğu (n=26) görülmektedir. Katılımcıların %60,9'u bir işte çalışmakta iken (n=184) %39,1'i (n=118) çalışmamaktadır. Katılımcıların gelir düzeyi incelendiğinde %17,5'u düşük (n=53), %76,5'i orta (n=231), %6'sı yüksek (n=18) gelirlidir. Katılımcıların %49,7'si sosyal medyada bir günde 2 saatten az (n=150), %38,4'ü 2-4 saat aralığında (n=116), %10,6'sı 4-6 saat aralığında (n=32), %1,3'ü 6 saatten fazla (n=4) vakit geçirmektedir.

Katılımcıların paylaşanababalık ve istismar farkındalığı düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 2

Paylaşanababalık ve İstismar Farkındalığı Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Mak	X	SS
Paylaşanababalık Ölçeği (PÖ)	302	20	87	43,82	15,17
İstismar Farkındalığı Ölçeği (İFÖ)	302	30	67	49,83	7,50

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Paylaşanababalık Ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 20 en yüksek puanın ise 87 olduğu görülmektedir. Ölçek puan ortalaması 43,82 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların paylaşanababalık puan ortalamaları ölçeğin ortanca puanının (60) altında bulunmaktadır. Bu veriye göre okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin paylaşanababalık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların İstismar Farkındalığı Ölçeğinden aldıkları en düşük puan 30, en yüksek puan ise 67'dir. Ölçek puan ortalaması 49,83'tür. Bu puan 42-66 puan aralığında olduğundan (Pekdoğan, 2017) okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin orta düzeyde istismar farkındalığına sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların paylaşananababalık ölçeği ve istismar farkındalığı ölçeği puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo 3

Katılımcıların Paylaşananababalık Düzeyleri ve İstismar Farkındalıkları Arasındaki İlişki

Değişkenler	İstismar Farkındalığı	
Paylaşananababalık düzeyi	r	,039
	p	,504

Paylaşananababalık ile istismar farkındalığı ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Sperman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların paylaşananababalık düzeyleri ve istismar farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir ($r=,039$; $p>,05$).

Katılımcıların paylaşananababalık ölçeği ve istismar farkındalığı ölçeği puanlarının tanımlayıcı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Tablo 4

Katılımcıların Paylaşananababalık ve İstismar Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
PÖ	Kadın	237	148,33	35153,50	6950,50	,228
	Erkek	65	163,07	10599,50		
İFÖ	Kadın	237	160,78	38105,0	5503,0	,000
	Erkek	65	117,66	7648,0		

Tablo 4'e göre katılımcıların paylaşananababalık ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=6950,50$, $p>,05$). Katılımcıların istismar farkındalığı ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=5503$, $p<,05$) Puanlara ait sıra ortalamaları incelendiğinde kadınların ölçek puanlarının erkeklerinkinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadınların istismar farkındalığının erkeklerin istismar farkındalığından fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Katılımcıların Paylaşananababalık ve İstismar Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	χ^2	p
PÖ	1.19-23	8	61,12	16,59	237,44	8,15		,043
	2.24-28	46	43,08	14,27	151,85			
	3.29-33	86	44,01	15,05	151,39			

	4.34 ve üstü	162	43,08	15,04	147,22		
İFÖ	1.19-23	8	46,50	8,12	111,63		
	2.24-28	46	52,52	7,62	186,16		
	3.29-33	86	51,76	6,39	173,67	22,72	,000
	4.34 ve üstü	162	48,20	7,56	131,85		

Tablo 5'e göre katılımcıların paylaşananababalık ölçeği puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir (H=8,15, p<0,05). Mann-Whitney U testi ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar hesapladığında 19-23 yaş, 24-28 yaş (U=73, p<,008), 19-23 yaş, 34 yaş ve üstü (U=264,50, p<,008) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde 19-23 yaş arası katılımcıların 24-28 yaş arası katılımcılardan ve 19-23 yaş arası katılımcıların 34 yaş ve üstü katılımcılardan daha yüksek paylaşananababalık düzeyine sahip olduğu gözlemlenmektedir. İstisrar farkındalığı ölçek puanları incelendiğinde ise yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir (H=22,72, p<,05). Mann-Whitney U testi ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar hesapladığında 24-28 yaş, 34 yaş ve üstü (U=2402,50 p<,008), 29-33 yaş, 34 yaş ve üstü (U=5027, p<,008) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde 24-28 yaş arası katılımcıların 34 yaş ve üstü katılımcılardan ve 29-33 yaş arası katılımcıların 34 yaş ve üstü katılımcılardan daha yüksek istisrar farkındalık düzeyine sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 6

Katılımcıların Paylaşananababalık ve İstisrar Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Eğitim Seviyesine Göre Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	
						X ²	p
PÖ	1.İlkokul	24	48,37	14,72	179,13	4,05	,399
	2.Ortaokul	29	41,65	15,65	137,90		
	3.Lise	81	44,61	15,81	154,30		
	4.Lisans	142	42,71	14,90	146,20		
	5.Lisansüstü	26	45,65	14,38	161,38		
İFÖ	3.İlkokul	24	40,70	8,50	67,06	27,59	,000
	4.Ortaokul	29	48,06	9,47	141,05		
	5.Lise	81	49,91	7,26	150,96		
	6.Lisans	142	51,53	6,06	167,09		
	7.Lisansüstü	26	50,69	5,72	157,63		

Tablo 6'ya göre katılımcıların paylaşananababalık ölçeği puanları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (H=4,05, p>,05). Katılımcıların istisrar farkındalığı ölçek puanları incelendiğinde ise eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir (H=27,59, p<,05). Mann-Whitney U testi ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar incelendiğinde ilkokul ve lise mezunu (U=420, p>,002), ilkokul ve lisans mezunu (U=583,50, p>,002), ilkokul ve lisansüstü mezunu (U=120, p>,002) katılımcıların ölçek puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde ilkokul mezunu katılımcıların istisrar farkındalık düzeylerinin lise, lisans ve lisansüstü katılımcılardan düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Katılımcıların Paylaşanababalık ve İstismar Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	X ²	p
PÖ	1.Düşük	53	48,52	14,30	182,97	8,69		,013
	2.Orta	231	42,90	15,04	145,69			
	3.Yüksek	18	41,83	17,49	133,44			
İFÖ	1.Düşük	53	44,58	9,57	104,71	18,57		,000
	2.Orta	231	50,93	6,59	161,84			
	3.Yüksek	18	51,11	4,88	156,53			

Tablo 7'ye göre katılımcıların paylaşanababalık ölçeği puanları gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (H=8,69, p<,05). Mann-Whitney U testi ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar incelendiğinde düşük gelirli katılımcılar ile orta gelirli katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (U=4603,50, p<,016). Tanımlayıcı istatistiklere göre düşük gelirli katılımcıların paylaşanababalık düzeyi orta gelirli katılımcılardan yüksektir. Katılımcıların istismar farkındalığı ölçek puanları incelendiğinde ise gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir (H=18,57, p<,05). Mann-Whitney U testi ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar incelendiğinde düşük gelirli katılımcılar ile orta gelirli katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (U=3823, p<,016). Tanımlayıcı istatistiklere göre düşük gelirli katılımcıların istismar farkındalığı orta gelirli katılımcılardan düşüktür.

Tablo 8

Katılımcıların Paylaşanababalık ve İstismar Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Çalışma Durumuna Göre Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
PÖ	Çalışan	184	162,38	29877,00	8855	,007
	Çalışmayan	118	134,54	15876,00		
İFÖ	Çalışan	184	143,45	26395,00	9375	,045
	Çalışmayan	118	164,05	19358,00		

Tablo 8'e göre katılımcıların paylaşanababalık ölçeği puanları çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (U=8855, p<,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde çalışan katılımcıların paylaşanababalık düzeyinin çalışmayan katılımcılarından fazla olduğu söylenebilir. Katılımcıların istismar farkındalığı ölçeği puanları çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (U=9375, p<,05) Sıra ortalamaları incelendiğinde çalışmayan katılımcıların istismar farkındalığının çalışan katılımcıların istismar farkındalığından fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Katılımcıların Paylaşanababalık ve İstismar Farkındalığı Ölçeği Puanlarının Sosyal Medyada Vakit Geçirme Durumuna Göre Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	SS	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	X ²	p
PÖ	1.2 saatten az	150	39,92	14,16	129,31	27,03		,000
	2.2-4 saat	116	45,81	15,00	162,87			
	3.4-6 saat	32	52,46	13,62	203,22			
	4.6 saatten fazla	4	63,50	19,20	240,13			
İFÖ	1.2 saatten az	150	49,78	7,68	150,86	3,34		,341
	2.2-4 saat	116	50,43	6,99	158,78			
	3.4-6 saat	32	47,68	8,59	127,14			
	4.6 saatten fazla	4	51,50	2,38	159,25			

Tablo 9'a göre katılımcıların paylaşanababalık ölçeği puanları sosyal medyada bir günde geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir ($H=27,03$, $p<,05$). Mann-Whitney U testi ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar incelendiğinde sosyal medya 2 saatten az vakit geçirenlerle 2-4 saat arası vakit geçirenler ($U=6739$, $p<,008$), 2 saatten az vakit geçirenlerle 4-6 saat arası vakit geçirenler ($U=1242,50$, $p<,008$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklere göre sosyal medyada 2 saatten az vakit geçiren katılımcıların paylaşanababalık düzeylerinin sosyal medyada 2-4 saat ve 4-6 saat vakit geçiren katılımcılardan yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların istismar farkındalığı ölçek puanları incelendiğinde ise sosyal medyada bir günde geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmektedir ($H=3,34$, $p>,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Paylaşanababalık davranışı gösteren ebeveynler çocuklarına ait fotoğraf, video gibi içerikleri sosyal ağlarda paylaşmaktadır (Brosch, 2016). Çocuğa ilişkin özel bilgilerin sosyal medya ortamında sergilenmesi onun mahremiyetini ihlal etmektedir. Sosyal ağlarda gerçekleştirilen mahremiyet ihlali çocuğu istismara açık hale getirmektedir. Anne babalar, bu paylaşımları yaparken iyi niyetli olsalar da çocuğun gelişimini birçok açıdan olumsuz etkilemektedirler (Ayhan ve Öztürk, 2021). Bu araştırmada anne babaların istismar farkındalığı düzeylerinin paylaşanababalık davranışları ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu bölümde, araştırmaya ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak literatürde yer alan ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda bu bulgular göz önünde bulundurularak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin paylaşanababalık düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili nicel araştırmalar kısıtlı olmakla birlikte genellikle nitel araştırmalara rastlanmaktadır. Aslan ve Durmuş (2020)'nin yaptığı çalışma incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Araştırma bulgularına göre annelerin %55,9'u sosyal medyada çocuklarıyla ilgili bilgi paylaşım sıklığını "nadiren" şeklinde ifade etmektedirler. Ancak alanyazında paylaşanababalık eyleminin ebeveynler arasında yaygın olduğunu gösteren çalışmalar çoğunluktadır. Altun (2019) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin %68'inin çocuğunu sosyal medyada paylaştığı görülmektedir. Kopecky vd. (2020)'nin 1460 ebeveyn ile yürüttüğü bir diğer çalışmada ise ebeveynlerin %79'u çocuklarını sosyal medyada paylaştıklarını

ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Beştamur vd. (2021) tarafından sosyal medya fenomeni bir ebeveynin profili incelenerek gerçekleştirilen olgu çalışmasında paylaşımların %83'ünün çocuğun içinde bulunduğu içeriklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yapılan araştırmada paylaşılanababalık düzeyinin düşük bulunması birkaç faktöre bağlı olarak açıklanabilir. Öncelikle, anne babaların ölçüğe verdikleri yanıtlarla sınırlı kalınması ve sosyal medya profillerinin doğrudan incelenmemesi bu durumu etkileyebilir. Ayrıca, çalışmaya katılan bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının da araştırma sonuçlarının şekillenmesinde rol oynayabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların istismar farkındalıklarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında ilgili konu incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Akgün ve Çetin, 2020; Bozcan vd., 2019). Bu bulgular ebeveynlerin belirli bir seviyede istismar farkındalığına sahip olduğu ancak bu alanda halen bazı eksikliklerin mevcut olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin paylaşılanababalık düzeyleri ile istismar farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ragipoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan bulgular bu sonucu desteklemektedir. İlgili araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin sosyal medyada çocuğunun fotoğrafını paylaşması ile istismar farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu iki değişken arasında bir ilişki bulunmamasının çeşitli sebepleri olabilir. İlk olarak ebeveynler paylaşılanababalık eyleminin çocuğa yönelik istismar boyutunun farkında olmayabilirler. Ebeveynlerin sosyal medyanın potansiyel risklerini yeterince değerlendirememeleri, bu konuda duyarsız kalmalarına sebep olabilir. Söz gelimi bir ebeveyn çocuğa yönelik istismarın ne olduğu ve olumsuz etkileri konusunda bilinçli olabilir. Ancak sosyal ağlarda çocuğun mahremiyeti ve istismar tehlikesi konusunda bilgi eksikliği, ebeveyni sosyal medyada yoğun şekilde çocuğunu paylaşmaya yönlendirebilir. Nitekim yapılan bir araştırmanın sonucuna göre ebeveynler paylaşılan içeriklerin çocuklara ileride rahatsızlık hissettirmeyeceğini ve çocukla ilgili komik paylaşımların bir risk taşımadığını düşünmektedirler (Akpınar vd., 2020). Öte yandan çocuğa yönelik istismar farkındalığı düşük olan ya da çocuğunu ihmal eden bir ebeveyn sosyal medyada çocuğuyla ilgili paylaşım yapmayı tercih etmeyebilir. Sonuç olarak bu faktörlerin bir araya gelmesi ebeveynlerin paylaşılanababalık düzeyleri ile istismar farkındalıkları arasında beklenen ilişkiyi etkilemiş olabilir.

Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bulgular incelendiğinde paylaşılanababalık ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen Ögel-Balaban (2022), cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını belirtmektedir. Ancak çalışmaların çoğu annelerin çocuklarını sosyal medyada daha fazla paylaştığını ifade etmekte ve çalışma örneklemini annelerle sınırlı tutmaktadır (Akpınar vd., 2020; Alemdar ve Kahraman, 2023; Duggan vd., 2015). Aynı zamanda ebeveynlerin istismar farkındalık düzeyi cinsiyete göre incelendiğinde annelerin istismar farkındalığının babalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından farklı bulgulara rastlanmaktadır. Meraki ve Çalık Var (2019) cinsiyete göre bir farklılık olmadığını, Şenol (2022) ise kadınların farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcıların yaşına ilişkin bulgular incelendiğinde paylaşılanababalık davranışının 19-23 yaş aralığında diğer yaş gruplarından daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Balaban (2022), yaş arttıkça ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada paylaşma davranışlarının azaldığını ortaya koymuştur. Turgut vd., (2021) çalışmalarında benzer bir şekilde genç ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada daha fazla paylaştığını ifade etmektedir. Durak ve Seferoğlu (2016) tarafından yapılan araştırma ise bireylerin sosyal medya kullanım süresinin yaş düştükçe artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda genç ebeveynlerin sosyal medyayı daha yoğun bir şekilde kullanmaları, çocuklarını sosyal medyada paylaşma eğilimlerini artırmış olabilir. Aynı zamanda katılımcıların yaşına göre istismar farkındalığı ölçek puanları incelendiğinde 24-28 ve 29-33 yaş arası katılımcıların

34 yaş ve üstü katılımcılardan daha fazla istismar farkındalığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Kelleci (2023) tarafından ebeveynlerin yaşları arttıkça istismar farkındalıklarının düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Pekdoğan (2016) ise yaptığı çalışmada annelerin istismar farkındalık düzeyinin yaş ilerledikçe artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Alanyazında farklı sonuçlara rastlanmakla beraber bu çalışmada ulaşılan sonuçlar çocuk istismarına yönelik toplumsal bakış açısının değişimi ile açıklanabilir. Son yıllarda, çocuk istismarı konusuna dair yapılan çalışmaların sayısında belirgin bir artış gözlemlenmektedir (Bakır ve Kapucu, 2017). Bu durum günümüzdeki genç ebeveynlerin çocuklarına karşı daha duyarlı ve dikkatli olmalarını sağlayarak istismar farkındalığını artırmış olabilir.

Katılımcıların eğitim seviyesi değişkeni incelendiğinde paylaşılanababalık düzeyinin eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada paylaşılanababalık düzeyinin eğitim seviyesine göre farklılaştığı ve üniversite mezunu ebeveynlerin paylaşılanababalık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Balaban (2022) ise lise mezunu ebeveynlerin daha fazla paylaşım yaptığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar her eğitim seviyesindeki ebeveynin paylaşılanababalık davranışı gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ilkökul mezunu katılımcıların diğer eğitim seviyesindeki katılımcılardan daha az istismar farkındalığına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar ebeveynlerin istismar farkındalığı ve bilgi düzeylerinin eğitim seviyesine oranla artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Dallar Bilge vd., 2013; Meraki ve Çalık Var, 2019).

Araştırma bulgularına göre düşük gelirli katılımcıların orta gelirli katılımcılardan daha fazla paylaşılanababalık davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada maddi kazanç elde etme amacıyla paylaştıkları görülmektedir (Kopecky vd., 2020). Bu bağlamda düşük gelirli katılımcılar sosyal medyadan gelir elde etmek amacıyla paylaşılanababalık davranışı gösterebilirler. Ayrıca düşük gelirli katılımcıların orta gelirli katılımcılardan daha az istismar farkındalığına sahip olduğu görülmektedir. Altıparmak vd., (2013) benzer bir şekilde düşük gelirli ebeveynlerin çocuğa yönelik istismar potansiyellerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ekonomik sıkıntılar ebeveynlerin stres düzeylerini artırabilir ve bu durum çocuk istismarına dair anlayışlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre bir işte çalışan katılımcıların paylaşılanababalık düzeyi bir işte çalışmayan katılımcılardan daha fazladır. Bu bağlamda bir işte çalışan ebeveynlerin çalışma ortamındaki sosyal çevreleri paylaşım alışkanlıklarını ve tutumlarını şekillendirerek çocuklarını sosyal medyada paylaşmaya teşvik etmiş olabilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı bulgulara rastlanmaktadır. Turgut vd., (2021) çoğunlukla ev hanımlarının paylaşımında bulunduğunu ifade etmekte, Alemdar (2022) ise paylaşılanababalık davranışının çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre bir işte çalışan katılımcıların istismar farkındalığı çalışmayan katılımcılara göre daha düşüktür. Çalışan ebeveynlerin, çalışma koşullarına bağlı olarak fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaşaması, ailelerine ayırdıkları zamanın azalması ve çocuklarının gelişimi ile ilgili konulara odaklanmalarının zorlaşması farkındalık düzeylerini olumsuz etkileyebilir.

Katılımcıların sosyal medyada bir günde geçirdikleri süre değişkeni incelendiğinde sosyal medyada geçirilen vakit arttıkça paylaşılanababalık düzeyinin arttığı görülmektedir. Ancak istismar farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde yapılan bir araştırmanın internet bağımlılığının paylaşılanababalık davranışını artırabileceğini öne sürdüğü görülmüştür (Ouvrein ve Verswijvel, 2019). Ayrıca Ögel-Balaban (2022)'ye göre ebeveynlerin Instagram uygulamasında paylaşım yapma sıklıkları arttıkça çocuklarını sosyal ağlarda paylaşma

davranışı da artmaktadır. Bu bağlamda ilgili araştırma sonuçları paylaşananababalık davranışına ilişkin elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Bu araştırma katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlı olduğundan katılımcıların algı ve deneyimlerine dayanmaktadır. Buradan hareketle sonraki çalışmalarda araştırma yöntemleri çeşitlendirilerek nicel ve nitel yöntemin birleştirildiği karma yöntem uygulanabilir. Aynı zamanda katılımcıların sosyal medya profilleri doğrudan incelenerek paylaşım içerikleri ve paylaşananababalık davranışını gösterme nedenleri incelenebilir. Bir diğer sınırlılık ise çalışmada kadın katılımcıların oranının erkek katılımcılardan yüksek olmasıdır. Gelecekte cinsiyet dağılımının dengelendiği araştırmalar gerçekleştirilerek, ebeveynlik deneyimlerinin her iki cinsiyet için de nasıl şekillendiği daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de yaşayan, 18 yaş üstü, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynleri kapsamaktadır. Araştırmacılar tarafından toplumun farklı kesimlerinin paylaşananababalık davranışları ve istismar farkındalık düzeyini daha iyi anlamak için farklı örneklemler üzerinden çalışmalar planlanabilir. Bu bağlamda farklı yaş aralıklarında, farklı coğrafi bölgelerde yaşayan, farklı kültürel özelliklere sahip ve farklı yaş gruplarında çocuğa sahip ebeveynler örneklemler olarak belirlenebilir. Bunlara ek olarak paylaşananababalık düzeyinin ebeveynlerin dijital medya okur yazarlığı, dijital ebeveynlik düzeyi, çevrimiçi mahremiyet farkındalığı gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak ebeveynlerin sosyal medya kullanım süresi, sosyal medya kullanım alışkanlıkları, sosyal medyada mahremiyet bilinci konularında farkındalık düzeyinin artırılmasına yönelik bilgilendirme, önleme ve müdahale çalışmalarına önem verilmelidir. Bu tür çalışmalar, ebeveynlerin paylaşananababalık davranışlarının çocukları üzerindeki olumsuz etkilerini anlamalarına yardımcı olacak ve çocuklarının mahremiyetini sağlamaları konusunda daha bilinçli adımlar atmalarını teşvik edecektir. Aynı zamanda özellikle eğitim seviyesi ve gelir düzeyi düşük bireylerin istismar farkındalığını artırmaya yönelik ilgili kurumlar ve eğitimciler tarafından eğitim programları düzenlenmeli ve destek hizmetler sunulmalıdır.

Kaynakça

- Akgün, R. ve Çetin, H. (2020). 4-6 yaş arası çocuğu olan ebeveyn tutumlarının ve istismar farkındalıklarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi* (5), 42-61.
- Akpınar, B.H., Paylan, N., Etlik Ş., Erus B. ve Karakoç, H. (2020). “Sharenting” konusunda ebeveynlerin farkındalık düzeyleri, *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 8-18.
- Alemdar, E. (2022). *Annelerin paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Alemdar, E. ve Kahraman, S. (2023). Annelerin paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 70-82. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1220169>
- Altıparmak, S., Yıldırım, G., Yardımcı, F. ve Ergin, D. (2013). Annelerden alınan bilgilerle çocuk istismarı ve etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 354-361.
- Altun, D. (2019). An investigation of preschool children’s digital footprints and screen times and of parents sharenting and digital parenting roles. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(35), 76-97.
- Aslan, S. (2022). *Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarının (sharenting) incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Aslan, S. ve Durmuş, E. (2020). Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 135-151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041185>
- Atalay, G. E. (2019). Sosyal medya ve çocuk: “babishko family fun tv” isimli youtube kanalının eleştirel bir analizi. *Erciyes İletişim Dergisi Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu Özel Sayısı*, (1), 179-202. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484856>
- Ayhan, H. ve Öztürk, E. (2021). Dijital dünyada ebeveyn olmanın görünürde normal bir yansıması olarak paylaşan ebeveynlik (sharenting): Geleneksel bir derleme. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 18(2), 165–177. <https://doi.org/10.5336/forensic.2021-82082>
- Bakır, E. ve Kapucu, S. (2017). Çocuk ihmali ve istismarının Türkiye’de yapılan araştırmalara yansması: Bir literatür incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-24.
- Baştemur, Ş., Borucu, D.H. ve Bulut, S. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının fotoğrafını sosyal medyada paylaşmasının (sharenting) psikolojik sonuçları: Bir sharenting olgu incelemesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 28(2), 166-173. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.00710>
- Battersby, L. (2016). Millions of social media photos found on child exploitation sharing sites. The Sydney Morning Herald. <http://www.smh.com.au/national/millions-of-social-mediaphotos-found-on-child-exploitation-sharing-sites-20150929-gjxe55.html> adresinden 5 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.
- Bozcan, Ü., Berkmen, B., Koran, N. ve Tatlıcalı, E. (2019). 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin istismara yönelik farkındalığı. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 494-508. <https://doi.org/10.22559/folklor.961>
- 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>
- Clark S. J., Kauffman A. D., Singer D. C., Matos-Moreno A. ve Davis M. M. (2015). Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting. *C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health, University of Michigan*, 23(2). <http://mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-medialikes-and-dislikes-sharenting>
- Collins Dictionary. (2024). Sharenting. <http://www.collinsdictionary.com/submission/11762/Sharenting> adresinden 12 Haziran 2024 tarihinde alınmıştır.
- Dallar Bilge, Y., Taşar, M. A., Kılınçoğlu, B., Özmen, S., ve Tıraş, Ü. (2013). Alt sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 27-35. <https://doi.org/10.5455/apd.35949>
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., ve Ellison, N. B. (2015). Parents and social media. *Pew Research Center*, 16(1), 2.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı ve sosyal ağ kullanım örüntülerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 526-535. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164622619>
- 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.
- Gonzalez, A., Greenwood, G. ve Wenhsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Collages Student Journal*, 35(2), 182-192.
- Göral, S. (2022). *Paylaşanababalık ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Günüç, S. (2020). Sharenting eyleminin psikolojik açıdan değerlendirilmesi: Türk ve İngiliz annelerinin karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 281-297. <https://doi.org/10.18863/pgy.795651>
- Haley, K. (2020). Sharenting and the (Potential) right to be forgotten. *Indiana Law Journal*, 95(3), 9.
- Holden, G.W. (2015). *Parenting: A Dynamic Perspective*, (2. Baskı). Sage.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, C. İ. ve Kaya, U. (2017). Bir ebeveyn pratiği olarak 'sharenting'/A parental practice: 'sharenting'. Akfırat, O. N., Staub, D. F. ve Yavaş, G. (Ed), *Current Debates in Education Volume 5* (s. 443-456) içinde. IJOPEC Publication Limited.
- Keith, B.E., Steinberg, S. (2017). Parental sharing on the internet: Child privacy in the age of social media and the pediatrician's role. *JAMA Pediatr*. 171(5), 413-4.
- Kelleci, A. (2023). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismar farkındalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kilis, S. ve Yıldırım, Z. (2018). Sorgulayıcı Öğrenme Topluluğu Üst Biliş Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 665-679.
- Kopecky K., Szotkowski R., Aznar-Díaz I., Romero-Rodríguez M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. *Children and Youth Services Review*. 110. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104812>
- Kumar, P., Schoenebeck, S. (2015). *The modern day baby book: Enacting good mothering and stewarding privacy on facebook*. In Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '15). Association for Computing Machinery, New York, USA, 1302-1312. <https://doi.org/10.1145/2675133.2675149>
- La France, A. (2016). The perils of "sharenting" all those facebook photos are cute – but how are they affecting the kids? <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2016/10/babies-everywhere/502757/> adresinden 2 Haziran 2024 tarihinde alınmıştır.
- 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>
- Livingstone, S., Blum-Ross, A. ve Zhang, D. (2018). What do parents think, and do, about their children's online privacy? Parenting for a Digital Future: Survey Report 3. London:(LSE). <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/preparing-for-a-digital-future/P4DF-Report-3.pdf> adresinden 15 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Lupton, D., Pedersen, S. ve Thomas, G.M. (2016). Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743. <https://doi.org/10.1111/soc4.12398>
- Maraşlı M., Sühendan E., Yılmaztürk N.H. ve Çok F. (2016). Parents' shares on social networking sites about their children: Sharenting. *The anthropologist*. 24(2), 399-4. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892031>
- Meraki, S., ve Çalık Var, E. (2019). Alt-sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.

- 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>
- O'Neill, J. (2015). The disturbing facebook trend of stolen kids' photos. <https://ca.style.yahoo.com/the-disturbing-facebook-trend-of-stolen-kids-photos-220228253.html> adresinden 8 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Otero, P. (2017). Sharenting. should children's lives be disclosed on social media? *Arch Argent Pediatr*, 115(5), 412-413. <https://doi.org/10.5546/aap.2017.eng.412>
- Ouvrein G ve Verswijvel K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth services Review*, 99, 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011>
- Ögel-Balaban H. (2022). Ebeveynlerin sharenting davranışlarını yordayan demografik, sosyal ağ yapısı ve Instagram kullanımı ile ilgili faktörler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 28-36. <https://doi.org/10.18863/pgy.1026147>
- Özgün, Ö. (2011). Aile ile ilgili temel kavramlar ve tarihsel süreçte çocuğun eğitiminde aile. Y. Aktaş Arnas (Ed), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* (s.11-19) içinde. Vize Yayıncılık.
- Parsa, A. F. ve Akmeşe, Z. (2019). Sosyal medya ve çocuk istismarı: Instagram anneleri örneği. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 163-191. <https://doi.org/10.21798/kadem.2019153622>
- Pekdoğan, S. (2017). İstismar farkındalık ölçeği ebeveyn formu: Ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 173-185.
- Ragıpoglu, B. (2021). *5-10 yaş aralığında çocuk sahibi olan sosyal medya kullanıcısı anne ve babaların ebeveynlik stillerinin istismar farkındalığına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Şenol, F. M. (2022). Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarının ve istismarın etkilerine yönelik bilgilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 559-571. <https://doi.org/10.17755/esosder.1015552>
- Turgut, Y. E., Kopuz, T., Aslan, A. ve Eryılmaz Toksoy, S. (2021). Factors affecting parents' share on social media about their children. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50 (1), 276-292. <https://doi.org/10.14812/cufej.809663>
- 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/factsheets/detail/child-maltreatment> adresinden 15 Nisan 2024 tarihinde alınmıştır.
- Yavuzer, H. (1990). *Ana-baba okulu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131- 150.

İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Görsellerin Başarı Düzeylerine Göre İncelenmesi¹

Sevim Elif ÖZDEMİR¹

Özlem DOĞAN TEMUR²

MEB

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Özet

Problem çözme süreci hem yaşam becerilerinden biri olarak hem de disiplinler arası bir beceri olarak oldukça önemli görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Görseller ise öğrencilerin zihnindeki bilgileri kağıda yansıtarak somutlaştırılmasına katkı sağladığı için problem çözme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışma, ilkökul öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandıkları görsellerin başarı düzeylerine göre incelenmesini içermektedir. Nitel durum çalışması kullanılarak yapılan araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf seviyesinden 24 öğrenci, başarı düzeylerine göre, 12 başarılı 12 düşük başarılı olarak iki grup oluşturulmuştur. Bu iki grup öğrencinin problem çözümünde kullandıkları görseller incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 5 adet problem içeren görüşme formu çalışma grubuna uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada temalar belirlenerek öğrencilerin problem çözümünde kullandıkları görseller incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin başarı düzeylerine göre kullandıkları temsil türlerinin ve bu türlerin çözüme yönelik kullanımlarının farklılaştığı gözlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın bulgularına bakıldığında başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin problem çözüm süreçlerinde daha net ve detaylı görseller kullanarak etkili çözüm gerçekleştirdiği, başarı düzeyleri düşük öğrencilerin ise daha karmaşık, anlaşılmayan ve basit görseller kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan görsellerin matematik eğitiminde önemli bir araç olabileceği ve öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olabileceği söylenebilir. Yapılan çalışma ile özellikle matematik eğitiminde görsellerin ve görselleştirme türlerinin daha yaygın kullanılarak öğrenci ve öğretmenlerin etkin bir şekilde uygulamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Problem Çözme Süreci, Başarı Düzeyi, Görsel Temsil, Görselleştirme

Investigation of The Visuals Used By Primary School Students In The Problem Solving Process, According To Their Success Levels

Abstract

The problem-solving process is considered very important both as a life skill and as an interdisciplinary skill. For this reason, studies are carried out to develop students' problem-solving skills. Visuals are of great importance in the problem-solving process since they contribute to the concretization of the information in students' minds by reflecting it on paper. This study includes the examination of the visuals used by primary school students in the problem-solving process according to their success levels. In the research conducted using a qualitative case study, 24 students from the fourth grade of primary school were formed into two groups, 12 successful and 12 low successful, according to their success levels. The visuals used by these two groups of students in problem solving

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 18-21 Eylül 2024 tarihleri arasında Diyarbakır Dicle Üniversitesi'nde düzenlenen EduCongress2024'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar. Sınıf Öğretmeni, Akyazı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Akyazı/SAKARYA. elifozdemir.es@gmail.com ORCID: 0009-0004-9142-0955

² Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kütahya, ozlemtemur@dpu.edu.tr ORCID: 0000-0002-1877-0973

were examined. The interview form containing 5 problems prepared by the researcher was applied to the study group and carried out. In the study where the qualitative research method was used, themes were determined and the visuals used by the students in problem solving were examined. In the study, it was observed that the types of representations used by the students and the use of these types for solution differed according to their success levels. However, when the findings of the study were examined, it was concluded that students with high success levels used clearer and more detailed visuals in their problem solving processes to achieve effective solutions, while students with low success levels used more complex, incomprehensible and simple visuals. It can be said that visuals used in the problem-solving process of primary school mathematics can be an important tool in mathematics education and can be effective in increasing students' success. The study suggests that visuals and visualization types should be used more widely, especially in mathematics education, and that students and teachers should apply them effectively.

Keywords: Mathematics Education, Problem Solving Process, Level of Success, Visual Representation, Visualization

Giriş

Matematik dersi bazı öğrenciler için kolay ve eğlenceli olarak tanımlanırken bazı öğrenciler için zor, sıkıcı veya karmaşık (Yetim Karaca, ve Ada, 2018) olarak ifade edilmekte ve dünyanın pek çok yerinde de en zor ders (Ignacio vd., 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, 2012). Bu sebeple öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenebilmelerine yardımcı olabilmek için çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır (Franke ve 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 (2011) 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 (Altın, 2022). Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlardan biri sayılabilen görselleştirme yaklaşımlarının başarıya önemli derecede etkisi olduğu söylenebilir (Koğ ve Başer, 2012). Alanyazına baktığımızda matematik öğrenme süreci ve bu sürecin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri üzerine (Akkuş ve Gök, 2024; Arseven, 2010; Demir, 2023; Güneş ve Asan, 2005; Özdo, 2008; Tıraş, 2024; Tol, 2018; Yitmez vd., 2023) veya problem çözme ve öğrenci başarısı üzerine (Altun ve Arslan, 2006; Bayraktar ve Özçakir Sümen, 2024; Cornoldi vd., 2015; Intaros vd., 2014; Karasel vd., 2010; Kolovou, 2011; Özkubat ve Özmen, 2017; Özsoy, 2005; Pehkonen vd., 2013; Semercioğlu vd., 2024; Supriadi vd., 2024; Uygun ve Tertemiz, 2014) ve matematiksel görselleştirme ve görselleştirmenin öğrenciler ve öğrenci başarısı üzerine (Arcavi, 1999; Aspinwall ve Shaw, 2002; Bråting ve Pejlar, 2008; Cantoral vd., 2018; Duval, 1999; Giardino, 2010; Laborde, 2005; Macnab vd., 2012; Mancosu, 2005; Nardi, 2014; Noss vd., 1997; Pachemska vd., 2016; Phillips vd., 2010; Presmeg, 2006; Rivera, 2007; Sáenz-Ludlow ve Kadunz, 2015; Trifunov vd., 2019; Vale ve Barbosa, 2023; West, 1992) gibi birçok çalışma var olduğu, bununla birlikte matematik öğrenme sürecinde başarılı öğrenciler ile düşük başarılı öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları görselleştirmelerini inceleyen bir çalışma

yapılmasının alana katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. 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 birçok çalışmaya ışık tutacağı öngörülmektedir. Çalışma kapsamında temel alınan bilgiler ışığında aşağıdaki üç araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

1. Matematik öğrenme sürecinde düşük başarılı öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandığı görseller nasıldır?
2. Matematik öğrenme sürecinde başarılı öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandığı görselleri nasıldır?
3. Başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin kullandıkları görselleştirmeler nasıl farklılaşmaktadır?

Yöntem

İlkokulda dördüncü sınıf öğrencilerinin 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 durum/olayın detaylıca betimlenmesini ya da ayrıntılı bir şekilde incelenmesini hedeflemektedir (Cresswell, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılması, araştırmacının katılımcıların görsellerini derinlemesine incelemesini 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-işitsel doküman veya rapor) derinlemesine incelenebilen, durumların ya da duruma bağlı olay ve olguların tanımlanabildiği nitel bir araştırma çeşidi (Creswell ve 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, 2000; Subaşı ve 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.

Bulgular

Başarı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Görsellerinin İncelenmesi

Çalışmanın temel araştırma sorusuna ait alt problemlerden birincisi olarak belirlenen “*Matematik öğrenme sürecinde düşük başarılı öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandığı görseller nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular, çalışma grubu ile gerçekleştirilen görüşme formları incelenerek tablollaştırılmıştır. Tablo 1’de görüşme formunda yer alan ilk probleme ait düşük başarılı öğrencilerin görsellerinin incelenerek temsil türleri ve temalar oluşturularak öğrenci yanıtlarındaki görsellerin temsil türlerine ve temalara göre kategorize edilmiş ve tablo halinde gösterilmektedir. Görüşme formunda sorulan her bir sorunun öğrencilerin çözümlerinde kullandıkları görsel temsil kategorileri ve alt kategorileri şeklinde kodlanmış ve analiz edilerek tablolar oluşturulmuştur.

Problem 1

1.Bu hafta kantinde her gün bir önceki günün iki katı kadar para harcadım. Pazartesi günü 10 lira harcadım. Bir hafta boyunca harcadığım parayı görsel kullanarak gösterin.
1.a. Perşembe günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.
1.b. Cuma günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.

Tablo 1

Düşük Başarılı Öğrencilerin Birinci Probleme İlişkin Yanıtları

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	f
Resimsel		X		X	X	X							4
Şematik								X	X				2
Sembolik	X						X				X	X	4
Zihinsel													
Metinsel			X				X						2
Renkli													
Doğru s.													
Yanlış s.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Karmaşık		X		X	X	X				X	X	X	7
Ayrıntı													

Birinci probleme ait öğrenci çözümlerindeki görselleri incelendiğinde hiçbir öğrencinin doğru sonuca ulaşamadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte çoğunlukla metinsel ifadeler ile problemi çözümüne yönelik metin destekli ifadeler kullanılsa da yanlış sonuçlandırılmış ya da hiç sonuçlandırılmamıştır.

Şekil 1

D1’in Birinci Probleme İlişkin Yanıtı

<p>1. Bu hafta kentinde her gün bir önceki günün iki katı kadar para harcadım. Pazartesi günü 10 lira harcadım. Bir hafta boyunca harcadığım parayı görsel kullanarak gösterin.</p> <p>1.a. Perşembe günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.</p> <p>1.b. Cuma günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.</p>	<p>Pzt 10</p> <p>Salı 20</p> <p>Çarşamba 30</p> <p>Perşembe 40</p> <p>Cuma 50</p>
---	---

Yukarıda D1 kodlu öğrencinin Problem 1'e verdiği yanıtı bakıldığında haftanın günlerini sıraladığı ve her güne harcanan para miktarının, problemde istendiği şekilde katlanarak değil, aritmetik olarak 10'ar birim arttığı gözlenmektedir. Öğrencinin herhangi bir resimsel ya da şematik bir temsili gözlenmediğinden rakam ve sayılar sembolik temsil kategorisinde değerlendirilmiş ve probleme net bir yanıt verilmediği için yanlış sonuçlandırılanlar kategorisine eklenmiştir. Şekil 4.1 detaylı incelendiğinde; sembolik temsil kullandığı ve doğru sonuca ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında çözümü destekleyici ya da çözümü kolaylaştıran herhangi bir ayrıntı, metinsel destek ya da renklendirilmiş bir çizim mevcut değildir.

Problem 2;

2. 20 dilimli büyük bir pizza yaptım. $\frac{1}{4}$ 'i sucuklu, $\frac{1}{4}$ 'i peynirli, $\frac{1}{4}$ 'i domatesli ve geri kalanı mantarlı idi. Her çeşit pizzadan iki dilim yedim. Tüm bu bilgileri kullanarak görsel oluşturun. Kaç dilim pizza yedim hesaplayın ve görselinizde gösterin.

Yukarıdaki problem çözümünde öğrencilerin verdiği yanıtlar incelenerek kullandıkları temsil türleri ve temalar aşağıdaki tabloda kategorize edilmiştir.

Tablo 2

Düşük Başarılı Öğrencilerin İkinci Probleme İlişkin Yanıtları

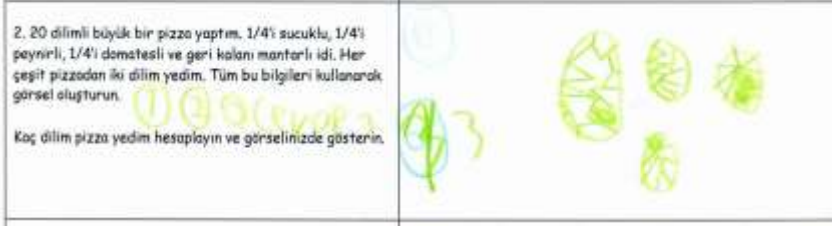
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	f
Resimsel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Şematik													
Sembolik												X	1
Zihinsel													1
Metinsel			X	X									2
Renkli	X		X										2
Doğru s.				X			X		X				3
Yanlış s.	X	X	X		X	X		X		X	X	X	9
Karmaşık	X	X			X	X	X	X		X		X	8
Ayrıntı												X	1

Tabloya bakıldığında düşük başarılı öğrencilerin neredeyse tamamının resimsel temsil kullandığı, sadece bir öğrencinin sembolik temsili kullandığı görülmektedir. Öğrencilerden ikisinin çözümünde metinsel destekli tema kullandığı, ikisinin ise renk destekli tema kullandığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.2'ye göre üç öğrencinin problemi doğru yanıtladığı ve dokuz öğrencinin ise doğru yanıtlamadığı

söylenbilir. Bununla birlikte sekiz öğrencinin problem çözümünde karmaşık ve anlaşılmayan ifadeler kullandığı görülmektedir.

Şekil 2

D2'in İkinci Probleme İlişkin Yanıtı



Yukarıdaki problem çözümünde D2 kodlu öğrencinin ikinci probleme verdiği yanıtta bakıldığında 4 farklı pizza görülmektedir. Bu sebeple resimsel temsil kategorisine dahil edilmiştir. Fakat pizzaların ve dilimlerin net bir şekilde ifade edilememesinden dolayı karmaşıklık temasına dahil edilmiştir. Probleme verilmiş net bir yanıt olmadığından bu cevap yanlış sonuç kategorisine dahil edilmiştir. Öğrenci, renkleri çözüme yönelik kullanmamıştır. Bu nedenle cevap renk destekli temaya dahil edilmemiştir.

Problem 3;

3. Terazinin bir kefesinde iki mandalina dört elma diğer kefesinde üç elma iki mandalina bulunmaktadır.
Bir elmanın ağırlığı iki mandalınanın ağırlığına eşittir.
3.a. Terazi dengede midir hesaplayarak görselinizde gösterin.
3.b. Terazi dengede değilse dengede olması için ne yapılabilir? Görselinizde gösterin.

Tablo 3


Düşük Başarılı Öğrencilerin Üçüncü Probleme İlişkin Yanıtları

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	f
Resimsel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Şematik													-
Sembolik													-
Zihinsel													
Metinsel								X	X			X	3
Renkli													-
Doğru s.								X					1
Yanlış s.	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	11
Karmaşık	X	X			X	X	X			X		X	7
Ayrıntı							X						1

Tabloya bakıldığında düşük başarılı öğrencilerin tamamının resimsel temsil kullandığı görülmektedir. Üç öğrencinin çözümünde metinsel destekli, bir öğrencinin ise ayrıntı destekli temaya uygun görsel oluşturduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.3'e göre bir öğrencinin problemi doğru yanıtladığı ve on bir öğrencinin ise doğru yanıtlamadığı söylenebilir. Bununla birlikte yedi öğrencinin problem çözümünde karmaşık ve anlaşılmayan ifadeler kullandığı görülmektedir.

Şekil 3

D4'in Üçüncü Probleme İlişkin Yanıtı

<p>3. Terazinin bir kefesinde iki mandalina dört elma diğer kefesinde üç elma iki mandalina bulunmaktadır. Bir elmanın ağırlığı iki mandalının ağırlığına eşittir.</p> <p>3.a. Terazi dengede midir hesaplayarak görselinizde gösterin.</p> <p>3.b. Terazi dengede değilse dengede olması için ne yapılabilir? Görselinizde gösterin.</p>	
---	---

Yukarıdaki problem çözümünde D4 kodlu öğrencinin ikinci probleme verdiği yanıtı bakıldığında terazinin kefeslerine meyveler çizdiği görülmektedir. Çözümde gerçek nesne olan terazi görseli bulunduğundan resimsel temsil kategorisine dahil edilmiştir. Problemdaki verilenlerden yola çıkılarak problemin istenene ulaşma amacıyla yapılmış herhangi bir işlem ya da çizilmiş herhangi bir tema bulunmamaktadır. Problem çözümüne dair doğru bir yanıt bulunmadığı için yanlış sonuç kategorisine dahil edilmiştir.

Problem 4;

<p>4.Bölgemize bir hafta boyunca her gün farklı miktarda yağmur yağdı. Pazartesi 5 mm, Salı 10 mm, Çarşamba 15 mm, Perşembe 20 mm, Cuma 25 mm. Her gün yağan yağmur miktarını gösteren bir çizelge çizin.</p> <p>4.a. En çok yağmur yağan günü belirleyin ve çizelgenizde gösterin.</p> <p>4.b. En az yağmur yağan günü belirleyin ve çizelgenizde gösterin.</p>
--

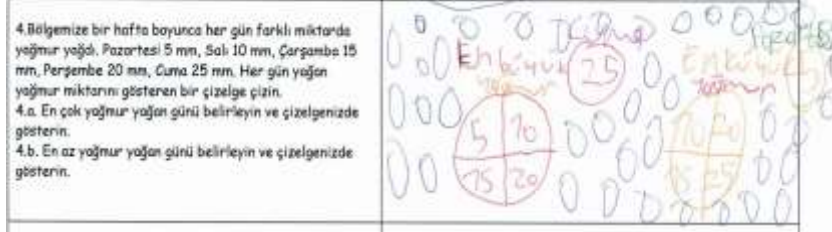
Tablo 4

Düşük Başarılı Öğrencilerin Dördüncü Probleme İlişkin Yanıtları

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	f
Resimsel										X		X	2
Şematik	X	X	X	X	X	X	X	X	X				9
Sembolik											X		1
Zihinsel													-
Metinsel			X										1
Renkli													-
Doğru s.		X		X			X		X			X	5
Yanlış s.	X		X		X	X		X		X	X		7
Karmaşık		X										X	2
Ayrıntı				X									1

Şekil 4

D12'in Dördüncü Probleme İlişkin Yanıtı



Şekil 4'te D12 kodlu öğrencinin dördüncü problemin çözümü için yaptığı görselleştirme incelendiğinde, iki adet daire çizip, daireleri dörde bölerek, içlerine problem cümlesindeki sayısal ifadeleri yazdıkları görülmektedir. “En büyük yağmur 25” ve “En küçük yağmur 5” ifadeleri ile metin destekli bir yapı kullandığı görülmektedir. Problemin doğru sonucuna yönelik en az ya da en çok yağmur yağan günün hangisi olduğu cevabına ulaşamadığı gözlemlenmiştir.

Problem 5;

5. İki elimde toplam 25 taş vardır. Sağ elimdeki taşlar sol elimdekilerden 7 eksiktir.
Her elimde kaç tane taş vardır hesaplayarak görselinizde gösterin.

Tablo 5

Düşük Başarılı Öğrencilerin Beşinci Probleme İlişkin Yanıtları

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	f
Resimsel	X	X	X	X	X	X	X	X	X				9
Şematik													-
Sembolik										X	X	X	3
Zihinsel													-
Metinsel													-
Renkli													-
Doğru s.									X				1
Yanlış s.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	11
Karmaşık		X			X			X		X	X		5
Ayrıntı													-

Şekil 5

D5'in Beşinci Probleme İlişkin Yanıtı



Şekil 5 incelendiğinde çözüm kutucuğuna yere çimen yukarıya taşlar çizildiği gözlemlenmektedir. Sağ üst köşeye $25 - 7 = 18$ işlemi yapılmış ve çizilen taşların sayısı “18 taş” yazısı ile ifade edilmiştir. Problemin doğru yanıtına ulaşılmadığı için yanlış sonuçlandırılan kategorisine, taşlar nesnel olarak resimlendiği için resimsel temsil kategorisine dahil edilmiştir.

Başarı Düzeyi Yüksek Öğrencilerin Görsellerinin İncelenmesi

Çalışmanın temel araştırma sorusuna ait alt problemlerden ikincisi olarak belirlenen “*Matematik öğrenme sürecinde başarılı öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandığı görselleri nasıldır?*” sorusuna ilişkin bulgular, çalışma grubu ile gerçekleştirilen görüşme formları incelenerek tablolandırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.6’da görüşme formunda bulunan ilk probleme ait düşük başarılı öğrencilerin görsellerinin incelenerek temsil türleri ve temalar oluşturularak öğrenci yanıtlarındaki görsellerin temsil türlerine ve temalara göre kategorize edilerek ve tablo halinde gösterilmektedir.

Problem 1

1. Bu hafta kantinde her gün bir önceki günün iki katı kadar para harcadım. Pazartesi günü 10 lira harcadım. Bir hafta boyunca harcadığım parayı görsel kullanarak gösterin.
- 1.a. Perşembe günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.
- 1.b. Cuma günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.

Tablo 6

Başarılı Öğrencilerin Birinci Probleme İlişkin Yanıtları

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	f
Resimsel								X			X		2
Şematik	X	X	X				X		X	X			6
Sembolik					X	X						X	2
Zihinsel				X									1
Metinsel				X									2
Renkli		X	X	X				X	X		X	X	6
Doğru s.	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Yanlış s.			X										1
Karmaşık				X				X					2
Ayrıntı	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		10

Yukarıdaki tablo da birinci problemin başarılı öğrencilerin matematik öğrenme sürecindeki problem çözümünde kullandıkları görselleştirmelerin kategorize edilmiş halidir. Bu tablodan yola çıkarak birinci problemin çözümünde birbirine yakın civarda hem resimsel temsil hem şematik temsil hem de sembolik temsil kullanıldığı gözlemlenmiştir ve neredeyse tamamının doğru sonuca ulaştığı söylenebilir.

Şekil 6

B9'un Birinci Probleme İlişkin Yanıtı

1. Bu hafta kantinde her gün bir önceki günün iki katı kadar para harcadım. Pazartesi günü 10 lira harcadım. Bir hafta boyunca harcadığım parayı görsel kullanarak gösterin.	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Pazar
1.a. Perşembe günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.	10	20	40	80	160	320
1.b. Cuma günü ne kadar harcamış olurum görselinizde gösterin.					160	320

Yukarıda görüldüğü üzere öğrenci günleri sırayla tabloya yerleştirmiş ve her günün harçlığını problemde istenen doğrultusunda iki ile çarparak bir sonraki günün harçlık tutarını hesaplamıştır. Yine problemde istenen doğrultusunda perşembe ve cuma günlerini renklendirerek problem çözüm sürecinin sonucunu net bir şekilde göstermiş ve doğru sonuca ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin net ve ayrıntılı çizimleri ile başarılı öğrenciler grubunda yer aldığı tahmin edilebildiği gibi görsel temsil türlerinden şematik, renkli ve ayrıntılı temsil kullanarak çözümünü doğru sonuca kavuşturduğu belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.

Genel olarak düşük başarılı öğrencilerin görselleştirmeleri incelendiğinde bu problemde resimsel temsilleri daha sık kullandığı (Hegarty ve Kozhevnikov, 1999) görülmektedir. Resimsel temsiller, öğrencilerin problemi görsel olarak ifade etmeye çalıştıkları ancak detayların dikkati dağıtması nedeniyle yanlış sonuçlara ulaştıkları görsel temsiller olarak karşımıza çıkabilmektedir. Buna karşın, başarılı öğrenciler resimsel temsiller kullanmış ancak doğru sonuçlara ulaşmışlardır bu başarılı öğrencilerin resimsel temsilleri daha etkili ve organize bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Problem 2;

2. 20 dilimli büyük bir pizza yaptım. $\frac{1}{4}$ 'i sucuklu, $\frac{1}{4}$ 'i peynirli, $\frac{1}{4}$ 'i domatesli ve geri kalanı mantarlı idi. Her çeşit pizzadan iki dilim yedim. Tüm bu bilgileri kullanarak görsel oluşturun. Kaç dilim pizza yedim hesaplayın ve görselinizde gösterin.

Yukarıdaki problem çözümünde öğrencilerin verdiği yanıtlar incelenerek kullandıkları temsil türleri kategorisi aşağıdaki tablolarda kategorize edilmiştir.

Tablo 7

Başarılı Öğrencilerin İkinci Probleme İlişkin Yanıtları

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	f
Resimsel	X	X	X	X		X		X	X	X			8
Şematik					X		X						1
Sembolik											X	X	3
Zihinsel													
Metinsel			X			X							2
Renkli		X	X	X	X					X	X	X	7
Doğru s.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Yanlış s.	X												1
Karmaşık	X												1
Ayrıntı		X	X	X	X	X	X	X		X	X		9

İkinci problemin, düşük başarılı öğrenciler tarafından verilmiş cevaplarına bakıldığında çoğunluğun resimsel temsil kullandığı ve bu temsillerin onları doğru sonuca ulaşmakta yeterli gelmediğini ve yanlış sonuçlara ulaştığı gözlemlenirken Başarılı öğrencilerin yine ise ikinci problemde resimsel temsil kullanmaları onları doğru sonuçlara götürdüğünü görebilmekteyiz bununla birlikte çizgilerinin daha net olduğunu söylemek mümkün düşük başarılı öğrencilerin ise daha çok karmaşık çizimler yaptığı görülmektedir.

Şekil 7: B5'in İkinci Probleme İlişkin Yanıtı



Yukarıdaki problemin çözümü olarak B5 kodlu öğrenci 20 dilimli pizzayı kutucuklar halinde her çeşit pizzadan 2 dilim olacak şekilde farklı renklerde renklendirmeye ve yazılı bir şekilde belirtildiği gözlemlenmektedir aynı zamanda pasta grafiği şeklinde bir grafik ile şematik temsil kullandığını söylemek mümkündür. Öğrencinin, problemin çözümü aşamasında temsili renklendirmeyi açık, anlaşılır ve net bir şekilde belirginleştirmesinden yola çıkarak ayrıntılı temsil ile renkleri çözüm sürecinde doğru yanıtı ulaştıracak şekilde kullandığı ve doğru yanıtı ulaştığı gözlemlenmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında B5 kodlu öğrenci, şema ve grafik kullanarak çözümü destekleyici renklendirme ve ayrıntılandırma temsil türleri ile doğru sonuca ulaştığı için kategoriler; şematik temsil, renkli temsil ayrıntılı temsil ve doğru sonuç şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 8

Başarılı Öğrencilerin Üçüncü Probleme İlişkin Yanıtları

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	f
Resimsel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Şematik													-
Sembolik													-
Zihinsel													-
Metinsel			X	X	X	X	X		X				6
Renkli		X	X		X			X	X	X	X	X	8
Doğru s.	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	11
Yanlış s.						X							1
Karmaşık													-
Ayrıntı	X	X	X	X	X		X		X				7

Şekil 8

B2'nin Üçüncü Probleme İlişkin Yanıtı

3. Terazinin bir kefesinde iki mandalina dört elma diğer kefesinde üç elma iki mandalina bulunmaktadır. Bir elmanın ağırlığı iki mandalının ağırlığına eşittir.

3.a. Terazî dengede midir hesaplayarak görselinizde gösterin.

3.b. Terazî dengede değilse dengede olması için ne yapılabilir? Görselinizde gösterin.

Şekil 8’de B2 kodlu öğrencinin üçüncü probleme verdiği yanıt incelendiğinde net bir çizimle terazinin bir kefesine 4 elma 4 mandalina diğer kefesine 3 elma 2 mandalina çizerek terazinin diğerine göre ağır olan kefesinin aşağıda bir değerinin yukarıda resmedildiği görülmüş ve terazinin dengede olmayışı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Hemen altına, 1 elmanın 2 mandalinaya eşit olduğu görsel olarak ifade edilmiş ve bir kefenin 6, diğer kefenin 4 elmaya eşit olarak gösterildiği gözlemlenmiştir. Sağ üstteki çizimde dengede olan bir terazi çizilmiş sağ tarafına + 4 yazılmış yanına da mandalina resmi çizilmiştir. Resimsel temsil renk ve ayrıntılı ifadeler ile desteklenerek doğru sonuca ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

Problem4;

4.Bölgemize bir hafta boyunca her gün farklı miktarda yağmur yağdı. Pazartesi 5 mm, Salı 10 birim, Çarşamba 15 birim, Perşembe 20 birim, Cuma 25 birim. Her gün yağan yağmur miktarını gösteren bir çizelge çizin.

4.a. En çok yağmur yağan günü belirleyin ve çizelgenizde gösterin.

4.b. En az yağmur yağan günü belirleyin ve çizelgenizde gösterin.

Tablo 9

Başarılı Öğrencilerin Dördüncü Probleme İlişkin Yanıtları

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	f
Resimsel													-
Şematik	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Sembolik													-
Zihinsel													-
Metinsel		X		X	X	X	X			X			6
Renkli		X	X					X	X			X	5
Doğru s.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	12
Yanlış s.											X		1
Karmaşık													-
Ayrıntı	X	X	X	X			X	X	X	X		X	9

Dördüncü probleme verilen öğrenci yanıtlarında ise belirgin bir şekilde çoğunlukla şematik temsil kullanıldığı görülmektedir. Hem düşük başarılı hem başarılı öğrenciler ağırlıklı olarak şematik temsili kullanmasına rağmen başarılı öğrenciler metin destekli ifadeleri problemin anlaşılması ve çözümün daha açık hale getirilmesi için kullandığı ve bununla birlikte başarılı öğrencilerin çözümlerinin doğru sonuçlandığı gözlemlenmektedir. Düşük başarılı öğrencilerin ise problemin çözümünü destekleyici metin destekli ya da renkli temsilleri hiç kullanmadığı ve karmaşık çizimlerden oluştuğu genel olarak görülmekte ve problemin sonucuna dair ya hiçbir olguya rastlanmamakta ya da yanlış sonuçlar gözlenmektedir.

Şekil 9

B10'un Dördüncü Probleme İlişkin Yanıtı



Şekil 9'a bakıldığında B10 kodlu başarılı gruptaki öğrencinin dördüncü problem çözümü için haftanın günlerini yazarak problemde verilenler doğrultusunda her gün için belirtilen yağış miktarını hem sayısal ifade ile (5, 10, 15...) hem görsel ifade ile (sayıların altına yağış miktarınca çizilmiş damlalar) görselleştirdiği gözlemlenmektedir. En az ve en çok yağış olan günlerin ise tablonun alt kısmına "en az yağmur yağın gün" ve "en çok yağmur yağın gün" olarak belirtildiği gözlemlenmiştir. Problem çözüm sürecinde şematik temsil kullanılmış ve temsil renklendirilerek detaylı çizim ve ifadeler belirtilmiştir.

Problem 5;

5. İki elimde toplam 25 taş vardır. Sağ elimdeki taşlar sol elimdekilerden 7 eksiktir.

Her elimde kaç tane taş vardır hesaplayarak görselinizde gösterin.

Tablo 10

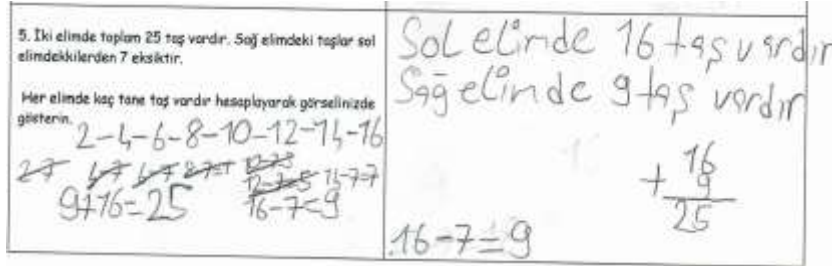
Başarılı Öğrencilerin Beşinci Probleme İlişkin Yanıtları

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	f
Resimsel	X	X	X	X	X	X			X		X	X	9
Şematik										X			1
Sembolik							X	X					2
Zihinsel													-
Metinsel					X		X					X	3
Renkli		X						X	X	X			4
Doğru s.	X	X		X	X	X	X	X	X	X			9
Yanlış s.			X								X	X	3
Karmaşık													-
Ayrıntı	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	11

Beşinci probleme verilen öğrenci yanıtlarına baktığımızda ise 8 düşük başarılı öğrencinin resimsel temsili kullandığını sadece bir tanesini şematik ve 3 tanesinin sembolik temsili kullandığını bununla birlikte sadece bir öğrencinin doğru yanıtı ulaştığını diğer 11 öğrencinin yanlış sonuca ulaştığını ve bunlardan 5 tanesini karmaşık çizgilere sahip olduğu çözüm aşamasında doğru sonuca ulaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte başarılı öğrencilerin 10 tanesinin resimsel temsil kullandığı sadece bir tanesinin şematik ve bir tanesinin sembolik temsil kullandığı bununla birlikte metinsel destekli ifadelerin ve renkli ifadelerin kullanımıyla doğru sonuçların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Şekil 10

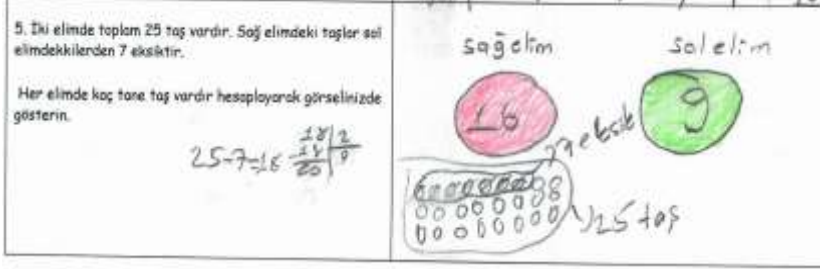
B7'nin Beşinci Probleme İlişkin Yanıtı



Şekil 10'a bakıldığında B7 kodlu öğrencinin beşinci probleme verdiği yanıtta sol kısımda rakamların birbirinden çıkarılıp üzerinin çizildiği görülmektedir. En son $16-7=9$ ifadesine gelince $9+16=25$ yazarak doğru sonuca ulaştığı gözlemlenmiştir. Sağ kısımda da bulduğu sonucu metinsel olarak "sol elimde 16 taş vardır" "sağ elimde 9 taş vardır" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin problem çözümünde kullandığı temsil türü sembolik temsil olarak belirlenmiş ve metinsel olarak desteklendiği için metin destekli temanın dahil olduğunu söylemek mümkündür. Problemin verilenlerden yola çıkarak isteneni bulma aşamasında doğru sonuca ulaştığı için doğru yanıtlananlar kategorisine eklenmiştir ayrıca ayrıntılı bir temsil türü olduğunu da söylemek mümkündür.

Şekil 11

B10'un Beşinci Probleme İlişkin Yanıtı



Şekil 11 incelendiğinde B10 kodlu öğrencinin beşinci probleme verdiği yanıtta “25-7=18” işlemini ardından ikinci adımda “18/2=9” işlemini gerçekleştirdiği ve böylelikle problemin istenen cevabına ulaştığı görülmektedir. Öğrenci “sağ elim” ve “sol elim” şeklinde yazı ile ifade ettiği iki yuvarlak çizmiş ve içlerine sırayla “16” ve “9” yazmış olduğu gözlenmekle birlikte alt kısımda 25 taşın tamamını çizdiği içinden 7sini işaretleyip ok işareti ile “7 eksik” yazdığı açıkça görülmektedir. Temsilin renklendirilmesi ve detaylandırılması ve doğru sonuca ulaşılış olmasının yanı sıra şematik temsil kullanıldığı söylenebilir.

3. Başarılı ve Düşük Başarılı Öğrencilerin Görsellerinin Farklılaşması

Çalışmanın temel araştırma sorusuna ait alt problemlerden üçüncüsü olarak belirlenen “Başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin kullandıkları görselleştirmeler nasıl farklılaşmaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular, başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin problem çözüme süreçlerinde kullandıkları görsel temsil ve görselleştirmelerin öğrencilerin başarı seviyelerine göre belirgin bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Başarılı Öğrencilerin Görselleri

Çalışmada yapılan araştırma ile başarılı öğrencilerin problem çözüme süreçlerinde genel olarak daha net, düzenli ve ayrıntılı görselleştirmeler kullandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte başarılı öğrencilerin kullandığı temsil türlerinin başında şematik temsil türü geldiği ve renk kullanımını çözüme yönelik kullandıkları aynı zamanda metinsel ifadeler ile problem çözümünü destekleyen detaylı ve net görseller kullandıkları tespit edilmiştir. Başarılı öğrencilerin görsel temsilleri etkin bir şekilde kullanarak problem çözümünde çoğunlukla doğru sonuca ulaştıkları da gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin problem çözümünde kullandıkları görseller incelendiğinde çoğunlukla açıklama belirten ifadeler ya da çözümü açık hale getiren renkler ya da detaylı çizilmiş görseller kullanıldığı görülmektedir. Başarılı öğrenciler, görsel temsil türlerini kullanarak problemin farklı yönlerini ele alabilmekte ve bu sayede problem çözüme sürecini daha etkili bir şekilde yönetebilmektedir (Stylianou ve Silver, 2004).

Şekil 12

B3'ün Üçüncü Probleme İlişkin Yanıtı



B3 kodlu öğrencinin Üçüncü problem çözümünde kullandığı görsel incelendiğinde öğrencinin resimsel temsil türünü kullandığı ve bunun yanında “Dengede değil” ve “Eşit olması için fazla olan taraftan 1 tane elma çıkmalı” gibi metinsel ifadeler ile çözüme yönelik açıklamalar yaptığı, aynı zamanda mandalina ve elmaları belirgin renklerle ifade ederek detaylı bir görsel kullanarak problemi çözdüğü ve böylece doğru sonuca ulaştığı görülmektedir.

Düşük Başarılı Öğrencilerin Görselleri

Çalışma grubundaki düşük başarılı öğrencilerin problem çözüm sürecinde kullanmış oldukları görsellere bakıldığında genellikle daha karmaşık, anlaşılması zor ya da sonucu belirsiz çözümler ile karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerin çözümlerinde kullandıkları görsel temsillerdeki renk kullanımlarının çözüme yönelik, çözümü kolaylaştırıcı ve doğru sonuca ulaşmada yardımcı olarak kullanılmamasından ziyade boyama amaçlı kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları somutlaştırmada zorluk çektikleri ve görsel temsilleri etkili bir biçimde kullanamadıklarını düşündürmektedir. Düşük başarılı öğrencilerin görselleri çoğunlukla eksik, yanlış ya da belirsiz olan sonuçlar içerebilmekte ve bu görsel temsillerin etkili kullanılmamasını beraberinde getirebilmektedir (Geary, 2011; Hegarty ve Kozhevnikov, 1999).

Şekil 14

D4'ün Üçüncü Probleme İlişkin Yanıtı



Yukarıda çalışma grubundan D4 kodlu öğrencinin üçüncü problemin çözümünde kullandığı görsel temsil incelendiğinde, öğrencinin problemde bahsedilen bir terazi ve bu terazinin iki kefesindeki elma ve mandalinaları resimsel temsille gösterdiği, fakat problem çözümüne yönelik herhangi bir detay, metinsel açıklama ya da renk kullanımının mevcut olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte problem çözümünde doğru sonuca ulaşamadığı da görülmektedir.

Tüm bu veriler baz alınarak incelendiğinde düşük başarılı öğrencilerin görsellerinin başarılı öğrencilerin görsellerinden belirgin bir şekilde farklılaştığı açıkça görülmektedir. Başarılı öğrenciler problem çözümünde kullandıkları görsel temsillerde çoğunlukla daha açık, anlaşılır, net ve detaylı

çizimlerle, renk kullanımları ile doğru sonuca ulaşırken, düşük başarılı öğrenciler daha karmaşık, daha yüzeysel ve daha belirsiz görseller kullanmakta ve problem çözüm sürecinde zorlanmaktadır. Stylianou ve Silver (2004) yaptığı çalışmada alanında uzman ve uzman olmayanlar olarak adlandırabileceğimiz bu iki çalışma grubu tarafından inşa edilen görsel temsillerin özelliklerinde farklılıklar tespit etmiştir ve bu farklılıkların genellikle uzmanlar tarafından inşa edilen, daha ayrıntılı ve doğru diyagramlardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar, matematik problemlerin çözüm sürecindeki görsel temsillerin, diyagram ve grafik kullanımının öğrencilerin problem çözüme sürecinde soyut matematiksel kavramları somutlaştırmalarına ve daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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 çözüme 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 (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.

Kaynakça

- Akkuş, E. B., ve Gök, B. (2024). İlkokul matematik öğretiminde kullanılan dijital teknoloji araçlarının başarıya etkisi—Derleme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164-183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1394932>
- Aksu, M. (1984). Matematiksel problemleri çözüme öğrenci güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 8(48).
- 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., ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözüme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1).
- Arcavi, A. (1999). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3).
- Arseven, A. (2010). Gerçekçi matematik öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Aspinwall, L., ve 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. (2012). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Bayraktar, T., ve Özçakır Sümen, Ö. (2024). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları, üst bilişsel farkındalıkları ve problem çözüme başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(69), 132-152. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1351197>

- Bråting, K., ve Pejlare, J. (2008). Visualizations in mathematics. *Erkenntnis*, 68(3), 345-358. <https://doi.org/10.1007/s10670-008-9104-3>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Cantoral, R., Moreno-Durazo, A., ve 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., ve 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., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Demir, M. (2023). Türkiye’de 2005-2022 yılları arasında yayımlanan çoklu zekâ kuramıyla yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi konulu lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 199-214. 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., ve 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
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(3), 250-263. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318209edef>
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Giardino, V. (2010). Intuition and visualization in mathematical problem solving. *Topoi*, 29(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/s11245-009-9064-5>
- Güneş, G., ve Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 105-121.
- Hegarty, M., ve Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 684.
- Ignacio, N. G., Nieto, L. J. B., ve Barona, E. G. (2006). The affective domain in mathematics learning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1(1), 16-32. <https://doi.org/10.29333/iejme/169>
- Intaros, P., Inprasitha, M., ve Srisawadi, N. (2014). Students’ problem solving strategies in problem solving-mathematics classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4119-4123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.901>
- Karasel, N., Ayda, O., ve Tezer, M. (2010). The relationship between mathematics anxiety and mathematical problem solving skills among primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5804-5807. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.946>
- Kashefi, H., Alias, N. A., Kahar, M. F., Buhari, O., ve Mirzaei, F. (2015). Visualisation in mathematics problem solving meta-analysis research. *E-Proceeding of the International Conference on Social Science Research*, 803-812.
- Koğ, O. U., ve Başer, N. (2012). Görselleştirme yaklaşımının matematiğe yönelik tutum ve başarıdaki rolü. *İlköğretim Online*, 11(4), Makale 4.
- Koğ, O. U., ve Başer, N. (2011). Görselleştirme yaklaşımının matematikte öğrenilmiş çaresizliğe ve soyut düşünmeye etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), Makale 3.
- Kolovou, A. (2011). *Mathematical problem solving in primary school*.

- Kozhevnikov, M., Hegarty, M., ve Mayer, R. E. (2002). Revising the visualizer-verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition and Instruction*, 20(1), 47-77. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2001_3
- Laborde, C. (2005). The hidden role of diagrams in students' construction of meaning in geometry. In J. Kilpatrick, C. Hoyles, O. Skovsmose, ve P. Valero (Ed.), *Meaning in mathematics education* (ss. 159-179). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-24040-3_11
- Macnab, J. S., Phillips, L. M., ve Norris, S. P. (2012). Visualizations and visualization in mathematics education. In *Reading for evidence and interpreting visualizations in mathematics and science education* (ss. 101-122). Brill.
- Mancosu, P. (2005). Visualization in logic and mathematics. In P. Mancosu, K. F. Jørgensen, ve S. A. Pedersen (Ed.), *Visualization, explanation and reasoning styles in mathematics* (ss. 13-30). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3335-4_2
- McMillan, J. H. (2000). Examining categories of rival hypotheses for educational research. <https://eric.ed.gov/?id=ED447194>
- Miles, M., ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, R. L. (1996). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. *American Journal of Physics*, 64(9), 1279-1285. <https://doi.org/10.1119/1.18323>
- Nardi, E. (2014). Reflections on visualization in mathematics and in mathematics education. In M. N. Fried & T. Dreyfus (Eds.), *Mathematics & mathematics education: Searching for common ground* (pp. 193-220). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7473-5_12
- Noss, R., Healy, L., & Hoyles, C. (1997). The construction of mathematical meanings: Connecting the visual with the symbolic. *Educational Studies in Mathematics*, 33(2), 203-233. <https://doi.org/10.1023/A:1002943821419>
- Özdo, E. (2008). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutum ve başarısına etkisi: Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve küme destekli bireyselleştirme tekniği. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özkubat, U., & Özmen, E. R. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi: Sesli düşünme protokolü uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-26. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299494>
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), Article 3.
- Pachemska, T. A., Gunova, V., Lazarova, L. K., & Pachemska, S. (2016). Visualization of the geometry problems in primary math education (needs and challenges). 8(15), Article 15. <https://doisrpska.nub.rs/index.php/IMO/article/view/2820>
- Pehkonen, E., Näveri, L., & Laine, A. (2013). On teaching problem solving in school mathematics. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(4), 9-23. <https://doi.org/10.26529/cepsj.220>
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Macnab, J. S. (2010). *Visualization in mathematics, reading and science education*. Springer Science & Business Media.
- Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics: Emergence from psychology. In *Handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 205-235). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087901127_009
- Polya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Rivera, F. (2007). Connecting research to teaching: Visualizing as a mathematical way of knowing: Understanding figural generalization. *The Mathematics Teacher*, 101(1), 69-75. <https://doi.org/10.5951/MT.101.1.0069>
- Sáenz-Ludlow, A., & Kadunz, G. (2015). *Semiotics as a tool for learning mathematics*. Springer.

- Semercioğlu, M. S., Akçay, A. O., & Mert, B. (2024). İlkokul mülteci öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözme sürecine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1527-1548. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1323185>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stylianou, D. A., & Silver, E. A. (2004). The role of visual representations in advanced mathematical problem solving: An examination of expert-novice similarities and differences. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(4), 353-387. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0604_1
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/474049>
- Supriadi, N., Jamaluddin Z, W., & Suherman, S. (2024). The role of learning anxiety and mathematical reasoning as predictors of promoting learning motivation: The mediating role of mathematical problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101497. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101497>
- Tıraş, S. (2024). *Öğrenme ve öğretme kuramları*.
- Tol, H. Y. (2018). Matematik konularının tarihsel gelişimlerinin senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile anlatılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri.
- Trifunov, Z., Jusufi Zenku, T., Karamazova Gelova, E., & Atanasova-Pacemska, T. (2019). Importance of visualization in math problems at the universities. *South East European Journal of Sustainable Development*, 3(1), Article 1. <https://eprints.ugd.edu.mk/23606/>
- Uslu, H. N. (2023). Matematik öğretiminde görselleştirme ve görsel algı üzerine bir sistematik derleme çalışması.
- Uygun, N., & Tertemiz, N. I. (2014). Effects of problem-based learning on student attitudes, achievement and retention of learning in math course. *TED Eğitim ve Bilim*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.1975>
- Vale, I., & Barbosa, A. (2023). Visualization: A pathway to mathematical challenging tasks. In *Mathematical challenges for all* (pp. 283-306). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18868-8_15
- West, T. G. (1992). Visual thinkers, mental models and computer visualization. In S. Cunningham & R. J. Hubbard (Eds.), *Interactive learning through visualization* (pp. 91-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77263-4_8
- Yetim Karaca, S., & Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 789-800. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413327>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE.
- Yitmez, B. G., Alyeşil Kabakçı, D., Özturan Ecemiş, Ü., Aramiş, Z. F., & Cantürk Günhan, B. (2023). Türkiye’de yapılan argümantasyon temelli matematik öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisinin meta-analiz ile incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 335-356. <https://doi.org/10.37217/tebd.1189952>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğayla İlişki ve Özgecilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Betül ARABACIOĞLU ¹

Meral TANER DERMAN ²

Şehit Cengiz Topel Anaokulu

Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin doğayla kurdukları ilişki ve özgecilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacı ile ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 2023-2024 eğitim öğretim yılında resmi anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarından Türkiye'nin 7 bölgesinde görevlerine devam eden toplam 320 okulöncesi öğretmeni çalışma grubunda yer almaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Özgecilik Ölçeği ve Doğayla İlişki Ölçeği aracılığı ile toplanarak SPSS ile analizleri yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi, t- Testi, Kruskal Wallis-H Analizi ile veriler analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için post-hoc tekniklerinden Tukey ve Games- Howell uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre doğayla ilişkileri ve özgecilik düzeylerinin önemli ölçüde farklılık göstermediğini, ancak cinsiyet açısından perspektif düzeyinin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma durumu, medeni durum ve çocuğa sahip olma gibi değişkenler açısından öğretmenlerin özbenlik, deneyim, doğayla ilişki, yardım etme, bağışçılık ve özgecilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okul dışı öğrenme ortamları projelerinde yer alan öğretmenlerin özbenlik, deneyim, doğayla ilişki ve bağışçılık düzeyleri ise anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Eğitim durumu bağlamında, tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yardım etme ve özgecilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezi planlamalarının sayısının artmasıyla birlikte, öğretmenlerin özbenlik, perspektif, deneyim, doğayla ilişki ve özgecilik puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin doğayla ilişkilerini güçlendirmek ve özgecilik düzeylerini artırmak için okul dışı öğrenme fırsatlarının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Özgecilik, Doğayla İlişki, Okul Dışı Öğrenme, Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Abstract

This study, conducted to examine the relationship between preschool teachers and nature, as well as their altruism levels across various variables, is a quantitative research employing a relational screening model. The study group consists of 320 preschool teachers working in official kindergartens and primary schools across Turkey's seven regions, selected through simple random sampling during the 2023-2024 academic year. Data collection tools included a "Personal Information Form," the "Altruism Scale," and the "Nature Connection Scale." The obtained data were analyzed using SPSS, with t-tests, One-Way ANOVA, and Kruskal-Wallis H Analysis employed for data analysis. Post-hoc techniques such as Tukey and Games-Howell were utilized to identify differences between groups. The results indicate that preschool teachers' relationships with nature and altruism levels do not significantly differ across various variables; however, a significant difference in perspective level

¹ Sorumlu Yazar. Uzm., Şehit Cengiz Topel Anaokulu, betularabacioglu@gmail.com

² Doç.Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mtaner@uludag.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8619-3429>

favoring female teachers was observed. No significant differences were found in self-concept, experience, nature connection, helping behavior, generosity, and altruism levels based on variables such as childhood environment, preschool education status, marital status, and child ownership. Conversely, teachers participating in outdoor learning projects exhibited significantly higher self-concept, experience, nature connection, and generosity levels. In terms of educational background, teachers with a non-thesis master's degree demonstrated higher helping behavior and altruism levels. Additionally, an increase in the frequency of planned trips to outdoor learning environments significantly raised teachers' self-concept, perspective, experience, nature connection, and altruism scores. These findings emphasize the importance of outdoor learning opportunities in enhancing teachers' relationships with nature and their altruism levels.

Keywords: *Preschool Teacher, Altruism, Nature Connection, Outdoor Learning, Outdoor Learning Environments*

Giriş

Sürekli olarak evrilen ve dönüşen canlı ve cansız varlıklar, doğa terimiyle ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2024). Nisbet vd. (2009) doğayla ilişkiyi, kişinin doğaya attığı değer ile doğada yer alan diğer canlılar ile kurduğu bağlantı olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, doğa ile etkileşimin bireyler üzerinde, özellikle çocuklar dahil, önemli zihinsel, psikolojik ve fiziksel faydalar sağladığını ortaya koymaktadır (Coventry vd., 2021; Jimenez vd., 2021; Remme vd., 2021; Demircan ve Uyanık, 2023; Kol ve Taşçı, 2024). Aynı zamanda doğayla bağı yüksek olan bireyler, kendilerini doğanın bir bileşeni şeklinde görmekte ve diğer canlılara ilişkin daha fazla mesuliyet hissetmektedirler. Bu kişiler, çevre sorunlarının neden olduğu olumsuzluklar konusunda daha derin bir endişe taşımakta ve çevresel etkinliklerinin, dünya genelindeki sorunlara çözüm sunabileceğine inanmaktadırlar (Dutcher vd., 2007; Schultz vd., 2004). Ayrıca, doğa ile güçlü ilişkisi olan bireyler çevre sorunlarının bilincinde, hayvanların acılarını önemseyen ve doğaya karşı duyarlı davranışlar sergilemektedirler. Bireylerin doğayla olan ilişkilerinin güçlendirilmesi, sürdürülebilir çevre anlayışının teşvik edilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Çakır vd., 2015; Baylan, 2009).

Özgecilik, kişinin çıkar gözetmeden diğer insanlara yardımcı olmaya çalışması ve onların yararını kendi menfaati kadar önemsemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Avcı vd., 2013). Bu tür davranış sergileyen kişiler, herhangi bir ödül veya menfaat arayışında değildir; içten bir motivasyonla, ihtiyaç duyanlara bilinçli ve istekli bir şekilde yardım etme isteği taşırlar (Sağır, 2020). Ayrıca özgeci kişilerin daha gönüllü davrandıkları da tespit edilmiştir (Atan vd., 2018; Eisenberg, 2015; Budak, 2009; Marshall, 1999; Leeds, 1963). Sosyal öğrenme kuramı, özgeciliğin toplumsal etkileşim ve model alma süreçleri aracılığıyla geliştiğini, bu nedenle özgeci davranışların öğrenme yoluyla şekillendiğini öne sürmektedir (Bandura, 1977; Simmons ve Sands-Dudelczyk, 1983). Çocuklar, çevrelerindeki rol modelleri inceleyerek ve taklit ederek davranış öğrenimi gerçekleştirmektedirler. Sosyal davranışların gözlemlenmesi, bu davranışların eylem haline gelmesi için gerekli görülmektedir (Taylor vd., 2015; Çelik Kahraman, 2019). Doğaya duyarlı ve özgeci davranış sergileyen öğretmenler, çocuklara bu değerleri aktarma fırsatı sunmakta, doğa ile etkileşim fırsatları yaratmakta ve sürdürülebilirlik bilincini aşılamaktadır (Rushton ve Campbell, 1977; Nisbet vd., 2009; Çakır vd., 2015).

21. yüzyılda öğretmenlerin, konunun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ve öğretme süreçlerini farklı öğrenme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirmeleri beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi yalnızca okullarda başarmak zordur ve çocuğun okul dışında da aktif olarak öğrenmeye devam etmesi desteklenmelidir (Tösten, 2020). Okul dışında, öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik, önceden planlanan etkinlikler aracılığı ile kalıcı öğrenme sağlama süreci okul

dışı öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Bozdoğan, 2018). Bilim merkezleri, botanik bahçeler, müzeler, hayvanat bahçeleri, gökevleri, hastaneler, açık alanlar, ormanlar, sanayi kuruluşları, parklar, oyun alanları, barajlar okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılmaktadır (Metin-Göksu ve Sömen, 2022; Oktay vd., 2021; Şentürk, 2021; Cooper, 2011). Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretler örgün eğitime alternatif olarak değil, örgün eğitim içindeki öğrenmenin destekleyicisi ve tamamlayıcısı olarak değerlendirilmelidir (Eshach, 2007). Çocukların dünyayı ve çevresini tanıması, edinilen bilgilerin yeniden yapılandırılması, yaşam becerilerinin gelişmesi, bilime yönelik ilgilerinin artırılması okul dışı öğrenme ortamları ile mümkün olabilmektedir (Şen, 2021; Öztürk, 2019; Bozdoğan, 2016). MEB 2019 yılı içerisinde yayımladığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzuyla okul dışı öğrenme ortamlarının dahil edilmesi konusunda farkındalık sağlamayı amaçlamıştır (MEB, 2019).

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin doğayla kurdukları ilişki ve özgecilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin doğayla kurdukları ilişki ve özgecilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin Doğayla İlişki düzeyleri; cinsiyet, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme ortamları projelerinde yer alma, okul dışı öğrenme ortamına gezi planlama, medeni durum, çocuğa sahip olma, eğitim durumu, görev yapılan bölge ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin Özgecilik düzeyleri; cinsiyet, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme ortamları projelerinde yer alma, okul dışı öğrenme ortamına gezi planlama, medeni durum, çocuğa sahip olma, eğitim durumu, görev yapılan bölge ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin doğayla kurdukları ilişki ve özgecilik düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemek amacıyla yapılan bu araştırma nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Birçok değişkenin ortak etkisiyle değişimin varlığı ve düzeyinin ifade edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2023).

Çalışma Grubu

Basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı boyunca resmi anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan toplam 320 okul öncesi öğretmeninden oluşmakta ve Türkiye'nin 7 bölgesinde yer almaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sosyo-demografik özelliklere yönelik frekans dağılım tablosu

Değişkenler	Grup	n	%
Bölge	Akdeniz	44	13,8
	Doğu Anadolu	19	5,9
	Ege	30	9,4
	Güneydoğu Anadolu	29	9,1
	İç Anadolu	45	14,1
	Karadeniz	26	8,1
	Marmara	127	39,7
Cinsiyet	Kadın	287	90,3
	Erkek	31	9,7
Kıdem	0-5 yıl	121	37,8

	6-10 yıl	85	26,6
	11-15 yıl	53	16,6
	16-20 yıl	45	14,1
	21 yıl ve üzeri	16	5,0
Öğrenim Durumu	Lisans	234	73,1
	Tezsiz Yüksek Lisans	37	11,6
	Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	15,3
Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri	Şehir	219	68,4
	Kırsal	101	31,6
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	86	26,8
	Hayır	235	73,2
ODÖO Eğitimi Alma	Aldım	224	70,7
	Almadım	93	29,3
ODÖO Projesinde Yer Alma	Evet	91	28,4
	Hayır	229	71,6
Medeni Durum	Bekar	155	48,4
	Evli	165	51,6
Çocuğa Sahip Olma	Evet	126	39,4
	Hayır	194	60,6
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Gezi Planlama	1-2 kez	137	43,1
	3-4 kez	85	26,7
	5 ve daha fazla	79	24,8
	Hiç	17	5,3

Marmara Bölgesi çalışma grubunun çoğunluğunu oluşturmaktadır (%39,7). Diğer bölgeler değişken oranlarda temsil edilmiş durumdadır. Çalışma grubunun büyük çoğunluğu kadındır (%90,3). Erkekler daha düşük bir oranda bulunmaktadır. Çalışma grubunun çoğunluğu 0-5 yıl arasında deneyime sahiptir (%37,8). 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar ise daha düşük bir oranda bulunmaktadır. Çalışma grubunun çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır (%73,1). Tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına katılanlar daha düşük oranlardadır. Çalışma grubunun çoğunluğu şehirlerde büyümüştür (%68,4). Küçük bir kısmı okul öncesi eğitimi almıştır (%28,8). Çoğunluğu evlidir (%51,6). Yarısından fazlası çocuk sahibi değildir (%60,6).

Veri Toplama Araçları

“Kişisel Bilgi Formu”nu araştırmacılar oluşturmuştur. Rushton, Chrisjohn ve Fekken (1981) katkılarıyla oluşturulan “Özgeçmiş Ölçeği”, Tekeş ve Hasta (2015)’nin katkılarıyla Türkiye literatürüne kazandırılmıştır. Bunun yanı sıra, Nisbet ve ark. (2009)’ın oluşturduğu “Doğayla İlişki Ölçeği” de Çakır ve diğerleri (2015) tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, öğrenim durumu, medeni durumu, görev yaptığı bölge, okul dışı öğrenme ortamlarına katılım durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Doğayla İlişki Ölçeği

Bireylerin doğaya bağlılıklarını bilişsel ve duygusal anlamda ölçebilmek amacıyla Nisbet ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. Çakır ve arkadaşları, 2015 yılında ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu ölçek, üç alt boyuttan oluşan toplam 21 madde içermektedir: özbenlik, perspektif ve deneyim. Ölçekte 5’li Likert tipi sistem kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 açıklanan varyansı %44,71 olarak belirlenmiştir. Puanlama esnasında, 2., 3., 10., 11., 13., 14., 15. ve 18. maddeler ters kodlanmaktadır. (Çakır vd., 2015). Bu araştırmada ölçek güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s Alpha’ dan yararlanılmış ve güvenilirlik katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir.

Özgeçmiş Ölçeği

Orijinal olarak Rushton, Chrisjohn ve Fekken (1981)’in 5’li Likert tipiyle geliştirdiği ölçek, Tekeş ve Hasta (2015) aracılığıyla Türkçeye çevrilmiştir. Bu ölçekte, Yardım Etme ve Bağışçılık alt boyutları

ve toplam 20 madde yer almaktadır. Güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Ayrıca, iki yarım test güvenilirlik katsayısı .74, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak tespit edilmiştir. Puanlar arttıkça, özgeciler düzeyi de yükselmektedir (Tekeş ve Hasta, 2015). Bu araştırmada ölçek güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha'dan yararlanılmış ve güvenilirlik katsayısı .90 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, SPSS yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Sosyodemografik sorulara yönelik frekans tablosu hazırlanmıştır. Gruplar arasındaki ortalama farklılıklarını incelemek için, iki gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi, yeterli gözlem sayısı bulunmadığında ise üç veya daha fazla grupta non-parametrik Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır. Tüm analizler $\alpha=0,05$ düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Özbenlik	321	34,78	4,221	,000	-,755	,198	,761
Perspektif	321	30,74	3,754	,000	-1,036	1,237	,439
Deneyim	321	21,61	4,784	,000	-,428	-,192	,728
Doğayla İlişki Ölçeği	321	87,05	10,109	,000	-,684	,628	,799
Yardım Etme	321	54,92	9,748	,000	-,948	1,596	,869
Bağışçılık	321	24,22	4,592	,000	-,999	,904	,776
Özgeciler Ölçeği	321	79,14	13,347	,000	-,962	1,533	,901

*p>0,05

Tablo 2'de normallik ve güvenilirlik analizleri sunulmaktadır. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 sınırlarını aşmadığı için analizlerde parametrik testler tercih edilecektir (George ve Mallery, 2010). Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri yeterli seviyededir. Cronbach Alpha katsayısı 0,60-0,80 aralığında ise ölçek orta güvenilirlikte; 0,80-1,00 aralığında olduğunda yüksek güvenilirlikte kabul edilmektedir (Kılıç, 2016).

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin doğayla ilişki ve özgeciler düzeyleri ile cinsiyet, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma durumu, okul dışı öğrenme ortamları projelerinde yer alma, okul dışı öğrenme ortamına gezi planlama, medeni durum, çocuğa sahip olma, eğitim durumu, görev yapılan bölge ve kıdem değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine ait T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Özbenlik	Kadın	287	34,78	4,206	,289	316	,773
	Erkek	31	34,55	4,501			
Perspektif	Kadın	287	30,90	3,767	2,094	316	,037*
	Erkek	31	29,42	3,529			
Deneyim	Kadın	287	21,51	4,753	-1,043	316	,298
	Erkek	31	22,45	4,843			
Doğayla İlişki Ölçeği	Kadın	287	87,11	10,066	,361	316	,718
	Erkek	31	86,42	10,834			
Yardım Etme	Kadın	287	54,90	9,791	-,262	316	,794
	Erkek	31	55,39	9,807			
Bağışçılık	Kadın	287	24,32	4,545	1,219	316	,224
	Erkek	31	23,26	5,033			
Özgeciler Ölçeği	Kadın	287	79,22	13,339	,227	316	,821
	Erkek	31	78,65	14,006			

*p<0,05

Tablo 3'te cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları sunulmuştur. Cinsiyete göre Özbenlik, Deneyim, Doğayla İlişki, Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgeciler düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0,05). Fakat, Perspektif düzeyinin kadın öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (p=,037<0,05).

Tablo 4

Çocukluğun Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine ait T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Özbenlik	Şehir	219	34,62	4,088	-,885	318	,377
	Kırsal	101	35,07	4,491			
Perspektif	Şehir	219	30,75	3,860	,177	318	,859
	Kırsal	101	30,67	3,525			
Deneyim	Şehir	219	21,35	4,771	-1,351	318	,178
	Kırsal	101	22,13	4,806			
Doğayla İlişki Ölçeği	Şehir	219	86,62	10,030	-1,033	318	,302
	Kırsal	101	87,87	10,244			
Yardım Etme	Şehir	219	54,74	9,963	-,479	318	,633
	Kırsal	101	55,31	9,351			
Bağışçılık	Şehir	219	24,46	4,400	1,328	318	,185
	Kırsal	101	23,72	4,990			
Özgeciler Ölçeği	Şehir	219	79,20	13,250	,106	318	,915
	Kırsal	101	79,03	13,683			

*p<0,05

Tablo 4'te çocukluğun geçtiği yerleşim yeri değişkenine yönelik Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları sunulmuştur. Çocukluğun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre Özbenlik, Perspektif, Deneyim, Doğayla İlişki, Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgeciler düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 5

Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine ait T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Özbenlik	Evet	86	35,00	4,127	,562	319	,574
	Hayır	235	34,70	4,261			
Perspektif	Evet	86	30,88	3,635	,410	319	,682
	Hayır	235	30,69	3,803			
Deneyim	Evet	86	21,87	5,050	,599	319	,550
	Hayır	235	21,51	4,691			
Doğayla İlişki Ölçeği	Evet	86	87,48	10,649	,454	319	,650
	Hayır	235	86,90	9,923			
Yardım Etme	Evet	86	54,76	10,314	-,178	319	,859
	Hayır	235	54,97	9,555			
Bağışçılık	Evet	86	24,02	4,322	-,474	319	,636
	Hayır	235	24,30	4,694			
Özgeciliğin Ölçeği	Evet	86	78,78	13,953	-,293	319	,770
	Hayır	235	79,27	13,146			

*p<0,05

Tablo 5'te, okul öncesi eğitim alma değişkenine yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi sonuçları sunulmuştur. Okul öncesi eğitim durumu açısından özbenlik, perspektif, deneyim, doğayla ilişki, yardım etme, bağışçılık ve özgeciliğin düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 6

Okul Dışı Öğrenme Ortamı Projelerinde Yer Alma Değişkenine ait T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Özbenlik	Evet	91	35,47	3,557	2,058	204,93	,041*
	Hayır	229	34,49	4,440			
Perspektif	Evet	91	30,82	3,829	,250	318	,803
	Hayır	229	30,71	3,740			
Deneyim	Evet	91	23,44	4,264	4,439	318	,000*
	Hayır	229	20,88	4,803			
Doğayla İlişki Ölçeği	Evet	91	89,47	9,771	2,733	318	,007*
	Hayır	229	86,08	10,120			
Yardım Etme	Evet	91	55,74	8,867	,951	318	,342
	Hayır	229	54,59	10,097			
Bağışçılık	Evet	91	25,05	3,982	2,152	196,37	,033*
	Hayır	229	23,93	4,762			
Özgeciliğin Ölçeği	Evet	91	80,79	11,883	1,471	191,74	,143
	Hayır	229	78,52	13,877			

*p<0,05

Tablo 6'da okul dışı öğrenme ortamı projelerinde yer alma değişkenine ait Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları sunulmuştur. Okul dışı öğrenme ortamı projede yer alma durumuna göre Perspektif, Yardım Etme ve Özgeciliğin düzeylerinin istatistiksel açıdan kayda değer ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0,05). Fakat Özbenlik, Deneyim, Doğayla İlişki ve Bağışçılık düzeylerinin okul dışı öğrenme ortamı projelerinde yer alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 7

Medeni Durum Değişkenine ait T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Özbenlik	Bekar	155	34,54	4,459	-,950	308,95	,343
	Evli	165	34,99	3,998			
Perspektif	Bekar	155	30,68	3,947	-,319	318	,750
	Evli	165	30,82	3,574			
Deneyim	Bekar	155	21,43	4,863	-,586	318	,558
	Evli	165	21,74	4,707			
Doğayla İlişki Ölçeği	Bekar	155	86,65	10,560	-,666	318	,506
	Evli	165	87,41	9,711			
Yardım Etme	Bekar	155	54,77	8,692	-,168	318	,866
	Evli	165	54,96	10,633			
Bağışçılık	Bekar	155	24,02	4,712	-,706	318	,481
	Evli	165	24,38	4,476			
Özgeciler Ölçeği	Bekar	155	78,79	12,511	-,366	318	,715
	Evli	165	79,34	14,064			

*p<0,05

Tablo 7’de medeni durum değişkenine ait Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları sunulmuştur. Medeni duruma göre Özbenlik, Perspektif, Deneyim, Doğayla İlişki, Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgeciler düzeylerinin istatistiksel yönden dikkate değer ölçüde farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 8

Çocuğa Sahip Olma Değişkenine ait T-Test Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Özbenlik	Evet	126	35,20	4,136	1,411	318	,159
	Hayır	194	34,52	4,273			
Perspektif	Evet	126	30,90	3,510	,575	318	,566
	Hayır	194	30,65	3,918			
Deneyim	Evet	126	21,65	5,009	,191	318	,849
	Hayır	194	21,55	4,635			
Doğayla İlişki Ölçeği	Evet	126	87,56	10,278	,728	318	,467
	Hayır	194	86,71	10,034			
Yardım Etme	Evet	126	54,98	10,749	,110	318	,912
	Hayır	194	54,86	9,094			
Bağışçılık	Evet	126	24,43	4,708	,657	318	,511
	Hayır	194	24,08	4,532			
Özgeciler Ölçeği	Evet	126	79,41	14,260	,307	318	,759
	Hayır	194	78,94	12,786			

*p<0,05

Tablo 8’de çocuğa sahip olma değişkenine ait Bağımsız Örneklem T-Test Analizi sonuçları sunulmuştur. Çocuğa sahip olma değişkenine bağlı olarak Özbenlik, Perspektif, Deneyim, Doğayla İlişki, Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgeciler düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 9

Eğitim Durumu Değişkenine ait Tek Yönlü Anova Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	F	p	Fark
Özbenlik	a) Lisans	234	34,56	4,321	2	2,825	,061	
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	36,32	3,309				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	34,67	4,220				
	Toplam	320	34,78	4,226				
Perspektif	a) Lisans	234	30,68	3,827	2	,186	,830	
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	31,05	3,073				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	30,86	3,948				
	Toplam	320	30,75	3,759				
Deneyim	a) Lisans	234	21,38	4,696	2	1,391	,250	
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	22,78	4,353				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	21,67	5,402				
	Toplam	320	21,59	4,778				
Doğayla İlişki Ölçeği	a) Lisans	234	86,52	10,421	2	2,093	,125	
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	90,16	7,297				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	87,20	10,251				
	Toplam	320	87,04	10,123				
Yardım Etme	a) Lisans	234	55,15	9,311	2	3,433	,033*	b>c Tukey
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	57,30	9,684				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	51,98	11,350				
	Toplam	320	54,91	9,763				
Bağışçılık	a) Lisans	234	24,11	4,648	2	4,478	012*	b>a,c Tukey
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	26,16	3,753				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	23,29	4,605				
	Toplam	320	24,22	4,598				
Özgeçililik Ölçeği	a) Lisans	234	79,25	13,149	2	4,076	,018*	b>c Tukey
	b) Tezsiz Yüksek Lisans	37	83,46	12,622				
	c) Tezli Yüksek Lisans/Doktora	49	75,27	14,099				
	Toplam	320	79,13	13,366				

*p<0.05

Tablo 9'da eğitim durumu değişkenine ait One-Way ANOVA Analizi sonuçları sunulmuştur. Eğitim durumu değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin Özbenlik, Perspektif, Deneyim ve Doğayla İlişki düzeyleri istatistiksel açıdan kayda değer farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, öğretmenlerin Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgeçililik düzeyleri ise istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Yardım Etme ve Özgeçililik düzeylerinin, tezli yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Tezsiz yüksek lisans mezunu bireylerin Bağışçılık düzeyleri, lisans ve tezli yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerden yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 10
Bölge Değişkenine ait Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Özbenlik	a) Akdeniz	44	35,25	4,205	6	9,405	,152
	b) Doğu Anadolu	19	34,42	3,671			
	c) Ege	30	36,60	3,519			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	35,28	3,524			
	e) İç Anadolu	45	33,98	4,770			
	f) Karadeniz	26	34,31	4,765			
	g) Marmara	127	34,52	4,233			
	Toplam	320	34,78	4,226			
Perspektif	a) Akdeniz	44	30,82	2,975	6	6,190	,402
	b) Doğu Anadolu	19	31,84	3,500			
	c) Ege	30	31,40	4,124			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	31,00	3,845			
	e) İç Anadolu	45	30,93	3,738			
	f) Karadeniz	26	30,15	3,916			
	g) Marmara	127	30,40	3,920			
	Toplam	320	30,75	3,759			
Deneyim	a) Akdeniz	44	21,43	5,069	6	8,952	,176
	b) Doğu Anadolu	19	20,63	5,530			
	c) Ege	30	23,63	4,796			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	20,83	4,449			
	e) İç Anadolu	45	21,56	4,929			
	f) Karadeniz	26	20,46	4,042			
	g) Marmara	127	21,72	4,658			
	Toplam	320	21,59	4,778			
Doğayla İlişki Ölçeği	a) Akdeniz	44	87,50	8,519	6	7,607	,268
	b) Doğu Anadolu	19	86,89	9,960			
	c) Ege	30	91,63	9,122			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	87,10	8,678			
	e) İç Anadolu	45	86,47	11,472			
	f) Karadeniz	26	84,92	10,556			
	g) Marmara	127	86,45	10,491			
	Toplam	320	87,04	10,123			
Yardım Etme	a) Akdeniz	44	56,50	11,013	6	6,790	,341
	b) Doğu Anadolu	19	49,74	14,708			
	c) Ege	30	57,43	6,791			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	56,48	6,615			
	e) İç Anadolu	45	54,36	7,866			
	f) Karadeniz	26	54,12	10,937			
	g) Marmara	127	54,54	9,795			
	Toplam	320	54,91	9,763			
Bağışçılık	a) Akdeniz	44	24,75	4,012	6	4,483	,612
	b) Doğu Anadolu	19	20,63	7,515			
	c) Ege Bölgesi	30	24,90	3,809			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	24,52	4,838			
	e) İç Anadolu	45	24,38	4,402			
	f) Karadeniz	26	24,04	4,634			
	g) Marmara	127	24,32	4,267			
	Toplam	320	24,22	4,598			
Özgeciliğin Ölçeği	a) Akdeniz	44	81,25	14,439	6	6,119	,410
	b) Doğu Anadolu	19	70,37	21,391			
	c) Ege	30	82,33	9,650			
	d) Güneydoğu Anadolu	29	81,00	10,600			
	e) İç Anadolu	45	78,73	11,349			

f) Karadeniz	26	78,15	14,460
g) Marmara	127	78,86	12,891
Toplam	320	79,13	13,366

*p<0.05

Tablo 10'da bölge değişkenine ait Kruskal Wallis-H Analizi sonuçları sunulmuştur. Bölge değişkenine göre göre öğretmenlerin Özbenlik, Perspektif, Deneyim, Doğayla İlişki, Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgeciliği düzeyleri istatistiksel bakımdan kayda değer ölçüde farklılaşmamaktadır (p>0,05).

Tablo 11

Kıdem Değişkenine ait Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p
Özbenlik	a) 0-5 yıl	121	34,72	3,764	4	1,387	,846
	b) 6-10 yıl	85	34,78	4,604			
	c) 11-15 yıl	53	35,11	3,796			
	d) 16-20 yıl	45	34,93	4,428			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	33,36	6,006			
	Toplam	320	34,76	4,217			
Perspektif	a) 0-5 yıl	121	30,71	3,758	4	1,258	,868
	b) 6-10 yıl	85	30,49	3,804			
	c) 11-15 yıl	53	31,19	3,514			
	d) 16-20 yıl	45	30,89	3,874			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	30,38	4,303			
	Toplam	320	30,74	3,760			
Deneyim	a) 0-5 yıl	121	21,45	4,613	4	1,085	,897
	b) 6-10 yıl	85	21,51	5,261			
	c) 11-15 yıl	53	21,75	4,132			
	d) 16-20 yıl	45	22,07	4,901			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	21,63	5,691			
	Toplam	320	21,61	4,792			
Doğayla İlişki Ölçeği	a) 0-5 yıl	121	86,88	9,165	4	1,604	,808
	b) 6-10 yıl	85	86,78	10,728			
	c) 11-15 yıl	53	88,06	8,158			
	d) 16-20 yıl	45	87,89	11,167			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	83,88	15,760			
	Toplam	320	87,04	10,121			
Yardım Etme	a) 0-5 yıl	121	55,34	8,596	4	,608	,962
	b) 6-10 yıl	85	54,68	10,355			
	c) 11-15 yıl	53	54,06	10,913			
	d) 16-20 yıl	45	55,76	9,091			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	53,06	12,954			
	Toplam	320	54,90	9,757			
Bağışçılık	a) 0-5 yıl	121	24,00	4,671	4	6,262	,180
	b) 6-10 yıl	85	24,99	4,119			
	c) 11-15 yıl	53	24,28	4,050			
	d) 16-20 yıl	45	24,22	4,861			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	21,31	6,258			
	Toplam	320	24,21	4,588			
Özgeciliği Ölçeği	a) 0-5 yıl	121	79,34	12,454	4	1,720	,787
	b) 6-10 yıl	85	79,67	13,055			
	c) 11-15 yıl	53	78,34	14,051			
	d) 16-20 yıl	45	79,98	13,549			
	e) 21 yıl ve üzeri	16	74,38	18,500			
	Toplam	320	79,10	13,351			

*p<0.05

Tablo 11'de kıdem değişkenine ait Kruskal Wallis-H Analizi sonuçları sunulmuştur. Kıdeme bağlı

olarak Özbenlik, Perspektif, Deneyim, Doğayla İlişki, Yardım Etme, Bağışçılık ve Özgecilik düzeyleri istatistiksel bakımdan kayda değer ölçüde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 12

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Gezi Planlama Değişkenine ait Kruskal Wallis-H Analizi

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	SD	H	p	Fark
Özbenlik	a) 1-2 kez	137	33,88	4,423				
	b) 3-4 kez	85	36,17	3,322				b>a,d
	c) 5 ve daha fazla	79	35,49	3,919	3	20,591	,000*	c>a
	d) Hiç	17	32,71	4,714				Games-Howell
	Toplam	318	34,83	4,176				
Perspektif	a) 1-2 kez	137	30,20	3,888				
	b) 3-4 kez	85	31,39	3,367				
	c) 5 ve daha fazla	79	31,38	3,509	3	10,044	,018*	b,c>a,d
	d) Hiç	17	29,41	4,154				LSD
	Toplam	318	30,77	3,718				
Deneyim	a) 1-2 kez	137	20,47	4,936				
	b) 3-4 kez	85	21,88	4,213				
	c) 5 ve daha fazla	79	23,76	4,309	3	25,547	,000*	c>a,b,d
	d) Hiç	17	19,71	4,985				Tukey
	Toplam	318	21,62	4,787				
Doğayla İlişki Ölçeği	a) 1-2 kez	137	84,55	10,278				
	b) 3-4 kez	85	89,16	9,228				
	c) 5 ve daha fazla	79	90,63	8,495	3	26,386	,000*	b,c>a,d
	d) Hiç	17	81,82	10,979				Tukey
	Toplam	318	87,15	10,015				
Yardım Etme	a) 1-2 kez	137	54,96	9,614				
	b) 3-4 kez	85	54,84	11,021				
	c) 5 ve daha fazla	79	56,52	7,481	3	6,811	,078	
	d) Hiç	17	48,88	11,390				
	Toplam	318	54,99	9,734				
Bağışçılık	a) 1-2 kez	137	24,19	4,901				
	b) 3-4 kez	85	24,54	4,610				
	c) 5 ve daha fazla	79	24,84	3,283	3	7,376	,061	
	d) Hiç	17	20,88	5,765				
	Toplam	318	24,27	4,581				
Özgecilik Ölçeği	a) 1-2 kez	137	79,15	13,443				
	b) 3-4 kez	85	79,38	14,864				
	c) 5 ve daha fazla	79	81,35	9,487	3	7,971	,047*	c>d
	d) Hiç	17	69,76	16,080				Games-Howell
	Toplam	318	79,26	13,312				

* $p<0,05$

Tablo 12'de okul dışı öğrenme ortamına ziyaret planlama değişkenine ait Kruskal Wallis-H Analizi sonuçları sunulmuştur. Okul dışı öğrenme ortamına ziyaret planlama durumuna göre öğretmenlerin Yardım Etme ve Bağışçılık düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Fakat okul dışı öğrenme ortamına ziyaret planlama durumuna göre öğretmenlerin Özbenlik, Perspektif, Deneyim, Doğayla İlişki ve Özgecilik düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Okul dışı öğrenme ortamlarına 3-4 kez gezi planlayan öğretmenlerin Özbenlik Puanı ortalaması, okul dışı öğrenme ortamlarına hiç gezi planlamayan ve 1-2 kez gezi planlayan bireylerin Özbenlik Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Okul dışı öğrenme ortamlarına 5 ve daha fazla gezi planlayan öğretmenlerin Özbenlik Puanı ortalaması, okul dışı öğrenme ortamlarına 1-2 kez gezi planlayan öğretmenlerin Özbenlik Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Okul dışı öğrenme ortamlarına 3-4, 5 ve daha fazla gezi planlayan öğretmenlerin Perspektif ve Doğayla İlişki

puanı ortalaması, okul dışı öğrenme ortamlarına hiç gezi planlamayan ve 1-2 kez gezi planlayan öğretmenlerin Perspektif ve Doğayla İlişki Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Okul dışı öğrenme ortamlarına 5 ve daha fazla gezi planlayan öğretmenlerin Deneyim Puanı ortalaması, okul dışı öğrenme ortamlarına hiç gezi planlamayan, 1-2 ve 3-4 kez gezi planlayan öğretmenlerin Deneyim Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksektir. Okul dışı öğrenme ortamlarına 5 ve daha fazla gezi planlayan öğretmenlerin Özgeciler Ölçeği Puanı ortalaması, okul dışı öğrenme ortamlarına hiç gezi planlamayan öğretmenlerin Özgeciler Ölçeği Puanı ortalamasına göre anlamlı ölçüde yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sürecinde resmi anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında Türkiye'nin 7 bölgesinde görev yapmakta olan toplam 320 öncesi öğretmenin katılım sağladığı araştırmanın bulgularına dayanarak erişilen sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre doğayla ilişkileri ve özgeciler düzeylerinin önemli ölçüde farklılık göstermediğini, ancak cinsiyet açısından perspektif düzeyinin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık sergilediğini ortaya koymaktadır. Şaşkın (2022) araştırmasında kadın sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyinin perspektif alt boyutunda daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer bir şekilde Grabowska-Chenczke, Wajchman-Świtalska ve Marcin (2022) de kadınların erkeklere göre perspektif alt boyutunda daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Perspektif alt boyutunun bireysel davranışların tüm canlılar üzerindeki etkisini anlama ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda uluslararası literatürde kadınların erkeklere nazaran çevreye yönelik endişelerinin yüksek olduğunu tespit eden pek çok çalışma da çalışmamızın bulgusuyla benzer niteliktedir (McCright, 2010; Luchs ve Mooradian, 2012; Vainio ve Paloniemi, 2014; Xiao ve McCright, 2015). Kadın öğretmenlerin perspektif düzeyinin daha yüksek olması, toplumsal cinsiyet rolleri ve kadınların çevresel konulara duyarlılıklarının artmasıyla ilişkili olabileceği, kadınların genellikle daha duyarlı ve empatik bir yaklaşıma sahip olmalarının, doğa ve çevre konularına daha fazla ilgi göstermelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu duruma göre, kadınların eğitim süreçlerinde de doğayla daha güçlü bir bağ kurmalarını destekleyebileceği öngörülmektedir. Fakat doğayla ilişki ölçeği toplam puanları ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Doğayla ilişki düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit eden Çelik (2019) ve Derince (2019)'nin çalışmaları da çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Çocukluğun geçtiği yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma durumu, görev yapılan bölge, kıdem, medeni durum ve çocuğa sahip olma gibi değişkenler açısından öğretmenlerin özbenlik, deneyim, doğayla ilişki, yardım etme, bağışçılık ve özgeciler düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Medeni durumun özgeciler düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, bireylerin yaşam koşullarının ve sosyal destek sistemlerinin özgeciler davranışlarını belirlemede daha fazla rol oynadığını gösterebilir. Aynı şekilde, görev yapılan yerin doğayla ilişki düzeylerini etkilemediği bulgusu, doğayla etkileşim açısından eğitim ve sosyal programların etkisinin daha belirleyici olduğunu ortaya koyabilir. Öğretmen adaylarının katılım gösterdiği çalışmada Karademir (2017), yaşanan yere göre doğayla ilişki düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmanın aksine Şaşkın (2022) ise çocukluğu şehirde geçen sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeylerinin kırsalda geçenlere göre daha yüksek olduğunu, doğayla ilişki düzeylerinin okul öncesi eğitim almayan sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Şaşkın (2022) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyini kıdem değişkeninin etkilemediğini tespit etmiştir. Bu çalışma ile paralel olarak Palta (2019) ve Onatır (2008) araştırmaları neticesinde öğretmenlerin özgeciler düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada medeni durum değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin özgeciler düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürdeki diğer araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır

(Onatır, 2008; Mutaftçılar, 2008; Karadağ ve Mutaftçılar, 2009; Palta, 2019; Arcagök, 2021). Bu araştırma da eğitim durumu açısından okul öncesi öğretmenlerinin doğayla ilişki toplam puanları farklılaşmadığı tespit edilirken Çelik (2019) ise eğitim durumuna göre doğayla ilişki toplam puanlarının farklılaştığını tespit etmiştir. Bu çalışmada tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yardım etme ve özgecilik düzeyleri, tezli yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yardım etme ve özgecilik düzeylerinin daha yüksek olması, bu öğretmenlerin eğitim programlarında sosyal sorumluluk ve özgecilik konularına daha fazla vurgu yapılıyor olabileceğini akla getirmektedir. Bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamı projelerinde yer alan öğretmenlerin özbenlik, deneyim, doğayla ilişki ve başışıcılık düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Şaşkın (2022), doğayla ilişki ölçeğinin deneyim alt boyutunda doğa ve çevre eğitimi projelerinde yer alan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gökler (2012) ise doğa deneyimi yaşayan öğrencilerin doğayı daha iyi tanıdıklarını ve temel yaşam unsurları hakkında düşünme becerilerini geliştirdiklerini belirlemiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada da okul dışı öğrenme ortamları projelerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin doğayla ilişki puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu bağlamında, tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yardım etme ve özgecilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezi planlamalarının sayısının artmasıyla birlikte, öğretmenlerin özbenlik, perspektif, deneyim, doğayla ilişki ve özgecilik puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır. Bu durum, bu tür etkinliklerin öğretmenlerin doğa deneyimlerini artırarak, doğayla olan bağlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin doğada geçirdiği zaman hem kendi doğa algılarını hem de öğrencilerine aktaracakları deneyimleri zenginleştirmektedir. Araştırmamız, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenlerin doğa ile ilişkilerini güçlendirmek ve özgecilik düzeylerinde artışı sağlamak için önemli bir araç olduğu ortaya koymuştur. Bu tür etkinliklerin ve projelerin artırılması, öğretmenlerin doğaya olan bağlılıklarını ve çevresel sorumluluklarını pekiştirebilir.

Zaman içindeki değişimlerin incelenmesi, daha kapsamlı veriler elde edilmesi amacıyla doğayla ilişki ve özgecilik üzerine uzun vadeli araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Eğitim durumu, cinsiyet, medeni durum gibi demografik değişkenlerin yanı sıra, kişisel değerler ve inançlar gibi sosyo-kültürel faktörler de dikkate alınarak daha derinlemesine analizler yapılabilir. Eğitim programlarının etkisini değerlendirmek amacıyla deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin doğayla ilişki ve özgecilik düzeylerini artırmaya yönelik stratejilerin etkililiği ölçülebilir. Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde doğayla ilişki ve özgecilik ile bağlantılı uygulamalar karşılaştırılarak kültürel farklılıkların etkileri incelenebilir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenleri ile ve nicel bulgular ile sınırlıdır. Farklı branşlardaki öğretmenler de dahil edilerek nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından okul dışı öğrenme ortamları etkinlikleri düzenlenerek çocukların doğayla daha fazla etkileşimde bulunmaları sağlanabilir. Doğayla ilişki ve özgecilik konuları müfredata entegre edilebilir. Özellikle sürdürülebilirlik, ekosistem bilgisi ve çevresel sorumluluk gibi konularda etkinlikler düzenlenebilir. Çocuklara çevresel sorunlar hakkında farkındalık kazandırmak amacıyla interaktif etkinlikler ve tartışmalar düzenlenebilir. Farklı perspektiflerin önemi vurgulanarak eleştirel düşünme becerileri geliştirilebilir. Okul öncesi öğretmenleri doğa ile olan ilişkilerini ve özgeciliklerini güçlendirerek çocuklar için bir rol model olabilirler. Okul öncesi öğretmenleri zümreleri ile iş birliği yaparak okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ortak projeler geliştirebilir. Böylece bilgi paylaşımı artabilir ve öğretmenlerin doğa ile olan ilişkileri güçlenebilir.

Kaynakça

- Arcagök, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin özgeciliikleri ile mesleki tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Atan, T., Taşçı A. ve Başçılar, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin gönüllü olma motivasyonları ile özgeciliik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(26), 2483-2493.
- Avcı, D., Aydın, D. ve Özbaşaran, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati-özgeciliik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2),108-113.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baylan, E. (2009). Doğaya ilişkin inançlar, kültür ve çevre sorunları arasındaki ilişkilerin kuramsal bağlamda irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-74.
- Birinci, O. (2013). İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- 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.
- Bozdoğan, A. E. (2018). Okul dışında fen eğitimi. A. Tekbozbuyluk ve G. Çakmakçı (Ed.), *Fen bilimleri eğitimi ve STEM etkinlikleri* içinde, (s. 369-391). Nobel Yayıncılık.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. (4. Baskı). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619-642.
- Cooper, S. (2011). An exploration of the potential for mathematical experiences in informal learning environments. *Visitor Studies*, 14(1), 48-65 <https://doi.org/10.1080/10645578.2011.557628>
- Coventry, P. A., Brown, J. E., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., et al. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health: Systematic review and meta-analysis. *SSM-population health*, 16, 100934.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E. & Ertenpınar, H. (2015). Doğayla ilişki ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *İlköğretim Online*, 14(4),1370-1383.
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E. ve Ertenpınar, H. (2015). Doğayla ilişki ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *İlköğretim Online*, 14(4),1370-1383.
- Çelik Kahraman, S. (2019). Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelik, E. O., (2019). Dağcılık sporu ile uğraşan bireylerin doğaya bağlılık, bilinçli farkındalık, öz kontrol düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi.
- 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(7), 1371. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph15071371>
- Demircan, N. ve Uyanık, G. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının ve annelerinin doğada vakit geçirme durumlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 7(3), 104-117.
- Derince, B., (2019). Oryantiring sporcularının doğaya bağlılıklarının araştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi.

- Dutcher, D.D., Finley, J.C., Lullof, A.E. & Johnson, J.B. (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*, 39(4), 474-493.
- Eisenberg, N. (2015). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. (5. Edition). Psychology Press.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, nonformal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- George, D. & Mallery, M. (2010) SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update, 10th Edition, Pearson, Boston.
- Gökler, F. (2012). “Doğal ortamda yürütülen çevre eğitiminin ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Ovacık örneği” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Grabowska-Chenczke, O., Wajchman-Świtalska, S. ve Marcin, W. (2022). Psychological well-being and nature relatedness. *Forests*, 13(7), s. 1048. <https://doi.org/10.3390/f13071048>
- Jimenez, M. P., DeVille, N. V., Elliott, E. G., Schiff, J. E., Wilt, G. E., Hart, J. E., & James, P. (2021). Associations between nature exposure and health: a review of the evidence. *International journal of environmental research and public health*, 18(9), 4790.
- Karadağ, E. ve Mutafçılar, I. (2009). İlk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgecilerik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 75-92.
- Karademir, Y., (2017). Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ve etik tutumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach’ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*. 6(1). s.47-48.
- Kol, S. ve Taşçı, T. (2024). 60-72 Aylık çocuklarda biyofili (doğaya yakınlık) ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Universal Academic Research Journal*, 6(1), 29-40.
- Leeds, R. (1963). Altruism and the norm of giving. *Merril-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 229-240.
- Luchs, M. G. ve Mooradian, T. A. (2012). Sex, personality, and sustainable consumer behavior: Elucidating the gender effect. *Journal of Consumer Policy*, 35(1), s. 127-144. <https://doi.org/10.1007/s10603-011-9179-0>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları
- McCright, A. M. (2010). The effects of gender on climate change knowledge and concern in the American public. *Population and Environment*, 32, s. 66-87. <https://doi.org/10.1007/s11111-010-0113-1>
- Metin-Göksu, M. ve Sömen, T. (2022). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçüköğlü ve H. İ. Kaya (Ed.). *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* (s. 1-22). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu*. Millî Eğitim Basımevi.
- Mutafçılar, I. (2008). Özgecilerik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgecilerliği üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi.
- Nisbet, E.K., Zelenski, J.M., & Murphy, S.A. (2009). The nature relatedness scale linking individuals’ connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740.
- Onatır, M. (2008). Öğretmenlerde özgecilerik ile değer tercihleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Palta, A. (2019). Examining the Attitudes and the Opinions of Teachers about Altruism. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (2), 490-493. Onatır, M. (2008). Öğretmenlerde özgecilerik ile değer tercihleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi.

- Remme RP, Frumkin H, Guerry AD, King AC, Mandle L, et al. (2021). An ecosystem service perspective on urban nature, physical activity, and health. PNAS 118(22):e2018472118
- Rosa, C. D., Larson, L. R., Collado, S., Cloutier, S. & Profice, C. C. (2020). Gender differences in connection to nature, outdoor preferences, and nature-based recreation among college students in Brazil and the United States. *Leisure Sciences*, 45(2), s. 135-155. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1800538>
- Rushton, J. P., & Campbell, A. C. (1977). Modeling, vicarious reinforcement and extraversion on blood donating in adults: Immediate and long-term effects. *European Journal of Social Psychology*, 7(3), 297–306. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420070304>
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and individual differences*, 2(4), 293-302.
- Sağır, Z. (2020). Özgeçilic ve dini tutum: Farklı meslek grupları üzerine nicel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 285-319.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. & Khazian, A. (2004). *Implicit connections with nature. Journal of Environmental Psychology*, 24, 31–42.
- Simmons, C. H., & Sands-Dudelczyk, K. (1983). Children helping peers: Altruism and preschool environment. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 115(2), 203–207. doi: 10.1080/00223980.1983.9915437
- Şaşkın, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Şen, A. İ. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi.
- Şentürk, E. (2021). Gökevlere (Planetaryumlar). Şen, A. İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (2. Baskı, s. 92-112). Pegem Akademi.
- Taylor, E. S., Peplau, A. L., & Sears, O. D. (2015). *Sosyal psikoloji* (4.baskı). (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgeçilic ölççeği: Geçerlik ve güvenilirlik 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). Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2024). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Vainio, A. ve Paloniemi, R. (2014). The complex role of attitudes toward science in proenvironmental consumption in the Nordic countries. *Ecological Economics*, 108, s. 18-27. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.09.026>
- Xiao, C. ve McCright, A. M. (2015). Gender differences in environmental concern: Revisiting the institutional trust hypothesis in the USA. *Environment and Behavior*, 47(1), s. 17-37. <https://doi.org/10.1177/0013916513491571>

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler ile İletişime Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Duygusal Stres Düzeyine Etkisi¹

Esra SÖZER BOZ¹

Elif KAPLAN²

Ayşe AYDIN³

Bartın Üniversitesi

Bartın Üniversitesi

Bartın Üniversitesi

Özet

Giriş: Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hem akademik hem de duygusal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasında ve öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir iletişim olması, gelişim süreci üzerinde olumlu etkilere neden olacaktır. Bu bağlamda, çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuklar ile iletişime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çocukların gösterdiği duygusal stres belirtileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. **Yöntem:** Çalışma, tarama araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Uygun örneklem yöntemi ile belirlenen örneklem grubu Bartın ilinde yaşayan ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Çocukla İletişime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİYTÖ), Hızlı Büyük Beş Kişilik Faktörleri Ölçeği, Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği ve Demografik Bilgiler Formu kullanılmıştır. **Bulgular:** Öğrencilerin duygusal stres düzeylerinin alt faktörler ve toplam puan açısından düşük düzeylerde yer aldığı söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin duygusal stres puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumlarının, öğrencilerin duygusal stres faktörlerinden somatizasyon/gerileme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. **Sonuç ve Tartışma:** Sağlıklı sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmen-öğrenci iletişiminin oldukça önemli bir yere sahip olduğu bu çalışmanın sonuçları ile desteklenmektedir. 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, ilkökul

Abstract

Introduction: Classroom teachers contribute to the development of both the academic and emotional skills of students. Effective communication between teachers and students, as well as within the learning-teaching process, can have positive effects on the developmental process. In this context, the study aims to identify classroom teachers' attitudes toward communication with children and examine the impact of these attitudes on the emotional stress symptoms exhibited by the children. **Method:** The study was conducted using a survey research model. The population of the research consists of classroom teachers and primary school students. The sample group, determined through a convenience sampling method, consists of primary school students and classroom teachers living in Bartın. During the data collection process, the Attitudes Toward Communication with Children Scale, the Quick Big Five Personality Factors Scale, the Childhood Trauma-Related Emotional Stress Scale, and a Demographic Information Form were used. **Results:** It can be stated that the emotional stress levels of the students were low in terms of sub-factors and total scores. There is no statistically significant difference between the emotional stress mean scores of male and female students ($p>.05$).

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

² Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, esozer@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4672-5264

³ Lisans öğrencisi, Bartın Üniversitesi, elif01kaplan@gmail.com , ORCID: 0009-0004-9690-7893

³ Lisans öğrencisi, Bartın Üniversitesi, 0.ayseyaydinn0@gmail.com, ORCID: 0009-0001-4973-9768

It was found that teachers' attitudes toward communication with children were a significant predictor of students' somatization/regression levels, one of the emotional stress factors. **Conclusion and Discussion:** The results of this study support the notion that teacher-student communication plays a crucial role in creating a healthy classroom environment. In this regard, classroom teachers who experience communication problems should be supported through in-service training or various intervention programs, ensuring the implementation of effective communication processes.

Keywords: effective communication, emotional stress, classroom teacher, primary school

Giriş

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 ilkököl 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 ilkököl 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 (Açıköz Ün, 1992). Eğitim ve iletişim arasındaki ilişki, öğrenmenin gerçekleşmesinde taşıdığı önem nedeniyle önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplum açısından meydana gelen olaylar eğitimi doğrudan etkilemektedir. Toplamları ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan etkileyen önemli olaylardan biri de doğal afetlerdir. Türkiye doğal afetler açısından kritik bir coğrafyada yer almaktadır. Dünya üzerindeki en aktif deprem kuşaklarından biri olan Alp-Himalaya kuşağı üzerinde bulunan Türkiye, bir deprem bölgesidir (TMMOB, 2012) ve ülkemizde yaşanan 6 Şubat Kahramanmaraş depremi eğitim süreçlerini de oldukça etkilemiştir. Deprem, bölgesinde yaşayan bireyleri ekonomik, sosyal, psikolojik ve fiziksel açıdan olumsuz etkilemiştir. Toplumu etkileyen olayların meydana getirdiği olumsuzluklar elbette ki eğitim ve öğretime de yansımıştır. Deprem getirdiği etkilere öğrenciler ve öğretmenler de maruz kaldığından baş etme noktasında zorluklar yaşanmaktadır. Depremden sonra eğitime bir süre ara verilmiştir. İyi ve düzenli bir eğitim için iyi bir sınıf ortamı gereklidir (Işık, 2007). Etkinlikleri gerçekleştirecek materyallerin yeterli düzeyde bulunması, öğrenmeyi destekler nitelikte olması ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması depremin etkilerinin azaltılmasında oldukça önemlidir.

Deprem sonrası bireylerde travma gibi çeşitli psikolojik belirtiler gözlenebilmektedir. Çocukların travma tepkileri farklı yaş gruplarının gelişim özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. İnsan yaşamındaki önemli dönemlerden birini yaşamakta olan okul çağı dönemi çocuklarının deprem gibi travmatik olaylar yaşaması bu dönemde karşılaşılan zorluklar ile baş etmeyi daha da zorlu hale getirecektir. Travma sonrası okul çağı çocukları, korku, konuşma bozukluğu, uyku düzensizliği, duygularını ifade etmede zorluk, suçluluk, travma sonrası stres bozukluğu gibi tepkiler görülebilmektedir (Akyılmaz ve Karka, 2009). Depremden etkilenen ve olumsuz tepkiler geliştiren çocuklar için erken dönemde yeterli psiko-destek hizmetlerinin sağlanması ile ileriki yaşamlarında olumsuz davranışlar geliştirmesinin önüne geçilebilmektedir. Bu süreçte, ilkököl öğrencilerinin

öğretmen ve akranlar ile etkili bir iletişim içinde olması, travmatik durumların etkisinin azaltılmasında ve baş etme konusunda önemli bir yere sahiptir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile iletişimi ve tutumları, iyileşme sürecinde belirleyici faktörler arasında bulunmaktadır. Anne ve babadan sonra çocuklar sınıf öğretmenlerini önemli bir yere koymakta ve öğretmenlerin yaklaşımı çocukları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Etkili iletişimin, öğrencilerin bilişsel açıdan öğrenme düzeylerinin artırılmasında 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 ilkökul 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 gözlemlenmektedir (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. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında travmatik durumların eğitim-öğretime yönelik etkilerine ilişkin araştırmalar olduğu görülmektedir (Ayas, 2005; Baytar, 2017; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Bu açıdan bakıldığında, ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenlerine yönelik spesifik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma bu yönüyle alana katkı sağlar niteliktedir ve özgün değer niteliği taşımaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, etkili iletişimin geliştirilmesine yönelik öğretmen yetiştirme programlarının planlanmasına nitelikli kanıtlar ve öneriler sunması araştırmanın hedefleri arasında yer almaktadır.

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?

Projenin en temel amacı, ilkökul öğrencilerinin gösterdikleri duygusal stres belirtilerinin belirlenmesi ve etkili bir öğretmen-öğrenci iletişiminin bu belirtiler ile baş etme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi, aktif öğrenme ortamının oluşturulması, problemlerin çözümü ve pozitif bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin çocuklar ile iletişime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çocukların gösterdiği duygusal stres belirtileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın genel amacı yanında alt amaçları aşağıdaki gibidir;

- İlkokul öğrencilerinin duygusal stres düzeylerini belirlemek.
- Sınıf öğretmenlerinin çocuklar ile iletişime yönelik tutumlarının, kişilik faktörleri açısından ilişkisini incelemek.
- Sınıf öğretmenlerinin çocuklar ile iletişime yönelik tutumlarının, çocukların duygusal stres ile baş etmedeki etkisini belirlemek.

- Travma durumlarından sonra gösterilen duygusal stres ve öğretmen tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemek.

Araştırmanın hedef kitlesi, eğitim ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yanısıra, öğretmenlerin de birtakım psiko-destek hizmetlerine ihtiyacı olabilmektedir. Bu gibi ihtiyaçların belirlenerek sınıf öğretmenlerine yönelik psiko-destek veya afet süreçlerinde etkili iletişimin sağlanabilmesine ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları için iletişim konusunda bilgi ve deneyimlerini artırmak amacıyla destek eğitimlerinin sağlanmasına dikkat çekilmesi hedeflenmektedir. Etkili bir iletişim becerisine sahip olmak için deneyim ve eğitimin gerekliliği fikri, eğitim çevrelerinde kabul gören genel bir yargıdır. Mesleğin başındaki sınıf öğretmeni adayları için yazılı anlatım, sözlü anlatım ve etkili iletişim derslerine gerekli önemin verilmesi, bu kapsamda derslerin daha çok uygulama merkezli yürütülmesi sağlanmalıdır (Elkatmış, 2015).

Yöntem

Araştırma Modeli

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. Tarama modeli, en genel anlamıyla bir evrenin karakteristik özelliklerini betimlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Fraenkel vd., 2011).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini sınıf öğretmenleri ve depreme maruz kalmış ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada amaç, örnekleme alınacak bireylere kolay erişilebilirlik ve gönüllülük esasına dayalı kaliteli verilerin elde edilmesidir. 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.

Veri Toplama Araçları

Çocukla İletişime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇİYTÖ): ÇİYTÖ ölçeği (Köyceğiz Gözeler ve diğ., 2020), öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların öz bildirimlerinin alındığı 5'li likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum – 5= kesinlikle katılıyorum) puanlamaya sahiptir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Hızlı Büyük Beş Kişilik Faktörleri Ölçeği: Kişilik faktörlerini belirlemek amacıyla Vermulst ve Gerris (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Morsunbul (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 30 madde ve 6 alt boyuttan (dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, deneyime açık olma ve sorumluluk) oluşmaktadır. Katılımcıların öz bildirimlerinin alındığı 7'li likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum – 7=kesinlikle katılıyorum) puanlamaya sahiptir. Ölçek alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0.81, 0.80, 0.78, 0.73 ve 0.86 olarak

bulunmuştur.

Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği: 2 ila 10 yaş aralığındaki çocukların yaşadığı travma sonrasında ortaya çıkan stres belirtilerini ebeveynlerinin değerlendirmesine dayanarak belirlenmesi amacıyla Göktepe (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 18 madde ve 5 alt boyuttan (dürtüsellik, korku/endişe, yalnızlık, hafıza ve gerileme) oluşmakta ve 4'lü likert tipi (1=neredeysen hiç – 4=çok sık) puanlamaya sahiptir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur.

Demografik Bilgiler Formu: Demografik bilgi formu cinsiyet, sınıf düzeyi, afet yaşama durumu ve akademik başarı gibi demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasında geçilmeden önce etik kurul izin başvurusu yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmada yer alması sağlanmıştır. 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. Veri toplama süreci tek seferlik gözlemlere dayanan kesitsel araştırma türünde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin gösterdiği duygusal stres tepkilerinin belirlenmesi için "Duygusal Stres Ölçeği" öğrencilerin ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Örneklemede, ilkokul öğrencilerinin bulunması nedeniyle velilerinden gerekli izinler alınarak veriler elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılması planlanan istatistiksel yöntemler sırasıyla açıklanmıştır. **Birinci araştırma sorusu** "Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri nasıldır?" için ilkokul 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.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Araştırmada ele alınan “Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri nasıldır?” ilk araştırma sorusu için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çocukluk Çağı Travma Sonrası Duygusal Stres Ölçeği, 5 alt faktör ve diğer maddelerin yer aldığı alt boyutlardan oluşmaktadır. Alt faktörlerden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar sırasıyla; dürtüsellik için 4-16, korku/endişe için 3-12, yalnızlık/uyku için 3-12, dikkat/hafıza için 2-8, somatizasyon/gerileme için 2-8 ve diğer maddeler için 6-24 puandır. Toplam alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 20-80 aralığında yer almaktadır. Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin duygusal stres düzeyleri ve alt boyutlardaki değerleri verilmiştir.

Tablo 1

Betimsel istatistikler

Alt faktör	χ_{ort}	SS	Minimum	Maksimum
Dürtüsellik	6,36	3,69	0	16
Korku/endişe	4,01	2,01	0	9
Yalnızlık/uyku	5,02	2,51	0	12
Dikkat/hafıza	3,55	1,89	0	8
Somatizasyon/gerileme	2,14	1,51	0	6
Diğer	8,13	4,74	0	20
Toplam	29,22	11,75	0	66

Not: χ_{ort} = Ortalama; SS = standart sapma

Tablo 1’e göre öğrencilerin duygusal stres düzeyleri ortalama 29,22 (SS=11,75) olarak elde edilmiştir. Alt faktörler için sırasıyla ortalama puanlar dürtüsellik 6,36 (SS=3,69), korku/endişe 4,01 (SS=2,01), yalnızlık/uyku 5,02 (SS=2,51), dikkat/hafıza 3,55 (SS=1,89), somatizasyon/gerileme 2,14 (SS=1,51) ve diğer maddeler için 8,13 (SS=4,74) olarak hesaplanmıştır. Duygusal stres düzeylerinin alt faktörler ve toplam puan açısından düşük düzeylerde yer aldığı söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan “Öğrencilerin duygusal stres düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” ikinci araştırma sorusu için grup farklılıkları incelenmiştir. Bu amaçla, toplam duygusal stres puanı üzerinden cinsiyet grupları arasındaki farklılıklar T-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Bağımsız gruplar T-testi sonuçları

	χ_{ort}	SS	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	%95 güven aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Kız	28,84	10,86	-,42	193	,68	-4,04	2,62
Erkek	29,55	12,52					

Not: χ_{ort} = Ortalama; SS = standart sapma, *t* = T-testi değeri, *sd*=serbestlik derecesi, *p*<.05 anlamlılık değeri

Bağımsız gruplar T-testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin duygusal stres puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(193) = -.42; p > .05$).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan “Öğretmenlerin çocuklar ile iletişime yönelik tutumları, kişilik faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?” üçüncü araştırma sorusu için kişilik faktörü grupları arasındaki farklılıklar Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Tablo 3’te analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Kişilik faktörleri	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Uyumluluk	5	10,60			
Dışa dönük	2	11,25			
Sorumluluk	2	11,25	4	5,10	,277
Duygusal denge	5	5,00			
Deneyime açıklık	4	12,00			

Not: n = kişi sayısı; sd = serbestlik derecesi; $p < .05$ anlamlılık düzeyi

Uyumluluk grubunda olan öğretmenlerin çocukla iletişim tutum ortalaması 10,60, dışa dönük ve sorumluluk grubundaki öğretmenlerin 11,25, duygusal denge grubundaki öğretmenlerin 5,00 ve deneyime açık olma grubundakilerin 12,00’dır. Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, öğretmenlerin çocuklarla iletişime yönelik tutumları kişilik faktörlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($\chi^2 = 5,10; p > .05$).

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular:

Araştırmada ele alınan “Öğretmenlerin çocuklar ile iletişime yönelik tutumları, öğrencilerin duygusal stres düzeylerini yordamakta mıdır?” dördüncü araştırma sorusuna cevap aranmıştır. İlk olarak değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Tablo 4, değişkenler arasındaki ilişkileri göstermektedir.

Tablo 4

Duygusal stres alt faktörleri ve öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler

	İletişim	Dürtüsellik	Korku/endişe	Yalnızlık/uyku	Dikkat/hafıza	Somatizasyon/gerileme
İletişim	1					
Dürtüsellik	-,015	1				
Korku/endişe	,116	,39*	1			
Yalnızlık/uyku	-,011	,29*	,45*	1		
Dikkat/hafıza	,017	,34*	,34*	,44*	1	
Somatizasyon/gerileme	,16*	,26*	,28*	,15	,07	1

* $p < .01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumları ve öğrencilerin duygusal stres faktörleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, çocuklardaki somatizasyon/gerileme faktörü ile öğretmenlerin iletişim tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gözlenmiştir ($r = .016; p < .01$). Bir sonraki aşamada öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumları ile öğrencilerin somatizasyon/gerileme alt

faktörünü ne düzeyde yordadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin çocukla iletişime yönelik tutumlarının, öğrencilerin duygusal stres faktörlerinden somatizasyon/gerileme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($R=0,16$, $R^2=0,025$, $F(1, 118)=2,98$, $p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin duygusal stres düzeyleri ortalama 29,22 ($SS=11,75$) 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 sorusuna ilişkin yapılan analizlere 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 ($R=0,16$, $R^2=0,025$, $F(1, 118) = 2,98$, $p<.05$).

Eğitim ve iletişim arasındaki ilişki, öğrenmenin gerçekleşmesinde taşıdığı önem nedeniyle önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu 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 oldukça 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.

Teşekkür

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

Etik Beyan

Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 16.11.2023 tarihli 2023-SBB-0753 protokol numarasıyla onaylanan Etik Kurul Onayı kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Açıkgöz Ün, K. (1992). *Çağdaş Öğretim*. Malatya.
- Akyılmaz, D., & Karka, O. (2009). *Afetlerde Psikolojik İlk Yardım*. İstanbul AFAD .
- Ayas, T. (2005). Depremden 42 ay sonra deprem bölgesinde yaşayan çocuklarda görülen psikolojik belirtilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Uygulamaları*, 8, 93.
- 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>
- Baytar, B. (2017). *1999 Gölçük depremini çocukluğunda yaşamış kişilerin günümüzdeki kaygı, depresyon ve tssb düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, Üsküdar Üniversitesi.
- 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/ieo.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.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed. b.). London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Göktepe, K. (2014). *Çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres ölçeğinin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, Üsküdar Üniversitesi.
- Gürbüz, F., & Koyuncu, N. E. (2023). Çocuklar ve depresyon. *2nd International Conference on Scientific and Academic Research* (s. 379-383). Konya: ICSAR.
- Işık, H. (2007). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlenmesi. M. Şişman, & S. Turan içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 28-39). Ankara: Öğreti.
- 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 güvenilirlik 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.
- TMMOB. (2012). *Türkiyede deprem gerçeği ve TMMOB makina mühendisleri odasının önerileri oda raporu*. Ankara: TMMOB Yayınları.
- Ünsal, Y., & İhtiyaroğlu, N. (2022). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 98-109. <https://doi.org/10.21666/muefd.779129>
- Vermulst, A. A., & Gerris, J. R. (2005). *QBF: Quick Big Five Personality Test Manual*. Leeuwarden, Netherland: LDC.

Robotik Kodlama Eğitiminde Arduino Arabalarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Nurullah AKSEL¹

MEB

Aydın KAPLAN²

MEB

Bülent KOÇAK³

MEB

Özet

Bu çalışma, robotik kodlama eğitiminde Arduino arabalarının kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini detaylı bir şekilde incelemektedir. Samsun ilinde görev yapan ve robotik arabalarla kodlama eğitimi konusunda belirli bir deneyime sahip 21 öğretmenle gerçekleştirilen bu nitel araştırmada, 4 sorudan oluşan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kodlama eğitiminde Arduino arabalarını nasıl değerlendirdiği, bu arabaların eğitimdeki potansiyel etkileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıları ve öğretmenler için sağladığı zorluklar ve fırsatlar konusundaki görüşleri alınmıştır. Çalışmada kullanılan açık uçlu soru formlarından elde edilen cevapların değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen nitel veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla sayısal değerlere çevrilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük bir kısmının Arduino arabalarının, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve teknik becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Özellikle teknik bilgi kazanımı ve öğrencilerin motivasyonlarının artışı gibi pozitif etkiler sıkça vurgulanmıştır. Ancak, bu araçların kullanımı sırasında öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaştıkları da ifade edilmiştir. Bu zorluklar arasında teknik bilgi eksikliği, donanım maliyetleri ve yeterli kaynakların bulunmaması yer almaktadır. Çalışma ayrıca, Arduino arabalarının öğrencilerin işbirliği ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğuna dair gözlemler de sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, robotik kodlama eğitiminde daha etkili araçların ve yöntemlerin geliştirilmesi için, kullanılan materyal ve araçların daha erişilebilir ve kullanıcı dostu hale getirilmesi gerektiğini önermektedir. Gelecekteki araştırmalar, bu eğitim araçlarının sınıf içi uygulamalarını daha fazla inceleyerek, eğitimcilerin ihtiyaçlarına daha uygun çözümler sunabilir ve eğitim politikalarına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin deneyim ve önerilerinin dikkate alınmasının, robotik kodlama eğitiminin verimliliğini artırmada önemli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Kodlama Eğitimi, Robotik Kodlama, Arduino Araba*

Giriş

Kodlama becerisini 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 beceridir. Çağımızda ve gelecekte, kodlama yapabilmek becerisi ihtiyaçlara yanıt verebilmek için bir gereklilikten öte, artık bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Kodlama; karar verme aşamasında

¹ Sorumlu Yazar. Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İlkadım 23 Nisan Ortaokulu, nurullahaksel@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2655-4530

² Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Bafra Fatih Ortaokulu, kaplanet@gmail.com, ORCID: 0009-0006-5630-9164

³ Millî Eğitim Bakanlığı, bulentkocak79@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7810-588X.

doğru karar verilmesine yardımcı olan ve yüksek yaşam standartlarına ulaşılmasını sağlayan bir beceri türüdür. 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 teknik 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, Keskfetprojesi.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 ve 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 kullanılacak 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).

Araştırmanın amacı, robotik kodlama eğitiminde Arduino arabalarının kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, robotik kodlama eğitiminde Arduino arabalarını genel olarak nasıl değerlendirmektedir?
2. Arduino arabalarının eğitimde kullanılmasının potansiyel etkileri nelerdir?
3. Arduino arabaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkıda bulunmaktadır?
4. Arduino arabalarının kullanımı öğretmenler için hangi zorlukları ve fırsatları yaratmaktadır?

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 21 öğretmenin Arduino arabaların kullanılmasına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma modelinin olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseni, belirli bir olguya dair bireylerin deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamayı amaçlar. 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.

Bulgular

Öğretmenlerin robotik arabalarla kodlama eğitimi hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdelerle dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Robotik Arabalarla Kodlama Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelerle Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Robotik arabalarla kodlama eğitimi hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?	Öğretmen	Frekans	Yüzde
Robotik arabalar öğrencilere çeşitli faydalar sağlayabilir ve imkanlar sunabilir	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	15	71.43
Robotik arabaların eğitimde karşılaşılabilecek zorluklar ve dezavantajlar vardır	Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö21	5	23.81
Robotik arabalar öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabilir	Ö3, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	9	42.86
Robotik arabalar eğitim için ek teknik bilgi ve eğitim gerektirebilir	Ö6, Ö10, Ö14, Ö15, Ö21	5	23.81

Bulgular, robotik arabaların eğitimde öğrencilere çeşitli faydalar sağladığı ve imkanlar sunduğu konusunda geniş bir fikir birliği olduğunu göstermektedir (%71.42). Öğretmenler, robotik araçların, problem çözme ve teknik beceri geliştirme gibi eğitim süreçlerine önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, robotik araçların eğitimde bazı zorluklar yaratabileceği de ifade edilmiştir (%23.81). Özellikle donanım ve yazılım sorunları, teknik bilgi eksiklikleri ve kaynak yetersizlikleri, öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır. Bu zorluklara rağmen, öğretmenlerin %42.86'sı robotik arabaların öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırdığını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %23.81'i robotik arabalarla eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için ek teknik bilgi ve eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu da, öğretmenlerin bu alanda daha fazla destek ve rehberlik ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin konuyla ilgili bazı doğrudan ifadeler şu şekildedir.

(Ö2) : "Kodlama eğitimini faydalı buluyorum. Robotik arabalar, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir."

(Ö10) : "Robotik arabalar, öğretim sürecini karmaşıklaştırabilir ve öğrenciler üzerinde fazla etkili olmayabilir."

(Ö14) : "Bu araçlar, öğrencilere uygulamalı deneyimler sunarak kodlama ve mühendislik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir."

(Ö15) : "Kodlama eğitimi ve robotik arabalar, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilir."

Öğretmenlerin robotik arabaların eğitimdeki potansiyel etkileri hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdelerle dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Robotik Arabaların Eğitimdeki Potansiyel Etkileri Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımına İlişkin Bulgular

Eğer robotik arabaları kullanma imkanınız olsaydı, bu araçların derslerinizi nasıl değiştirebileceğini düşünüyorsunuz?	Öğretmen	Frekans	Yüzde
Robotik arabalar eğitim yöntemlerini daha uygulamalı ve etkileşimli hale getirebilir	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	15	71.43
Robotik arabaların eğitimde karmaşıklık ve ek iş yükü oluşturabilir	Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö21	5	23.81
Robotik arabalar dersleri daha dinamik ve ilgi çekici hale getirebilir	Ö1, Ö7, Ö17, Ö18, Ö19	5	23.81
Robotik arabalar eğitimde yenilikçi ve proje tabanlı yaklaşımlar sağlayabilir	Ö1, Ö4, Ö8, Ö14, Ö15, Ö20	6	28.57

Bulgular, robotik arabaların eğitim yöntemlerini daha uygulamalı ve etkileşimli hale getirebileceği konusunda geniş bir fikir birliği olduğunu göstermektedir (%71.43). Öğretmenler, robotik araçların, derslerin daha somut ve deneyimsel bir yapıya kavuşmasını sağlayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik edebileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, robotik arabaların eğitimde karmaşıklık yaratabileceği ve ek iş yükü oluşturabileceği de belirtilmiştir (%23.81). Teknik bilgi eksiklikleri ve donanım-yazılım sorunları, öğretmenlerin karşılaştığı temel zorluklar arasında yer almaktadır. Bu olumsuzluklara rağmen, öğretmenlerin %23.81'i robotik arabaların dersleri daha dinamik ve ilgi çekici hale getirebileceğini düşünmektedir. Ayrıca, %28.57 oranındaki öğretmen, robotik arabaların eğitimde yenilikçi ve proje tabanlı yaklaşımlar sunabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin konuyla ilgili bazı doğrudan ifadeler şu şekildedir.

(Ö1) : "Robotik arabalar, derslerimi daha etkileşimli hale getirebilir ve öğrencilerin ilgisini artırabilir. Eğitim yöntemlerimi daha uygulamalı ve proje tabanlı hale getirebilir."

(Ö3) : "Robotik arabalar, öğretim yöntemlerimi daha uygulamalı ve etkileşimli hale getirebilir."

(Ö7) : "Robotik arabalar, derslerimi daha ilgi çekici hale getirebilir ve eğitim yöntemlerimi daha dinamik hale getirebilir."

(Ö9) : "Robotik arabaların kullanımı, eğitim yöntemlerimi daha karmaşık hale getirebilir ve öğrencilerin odaklanmasını zorlaştırabilir."

Robotik arabaların eğitimde öğrencilerin öğrenme sürecine katkıları üzerine öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeler dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Robotik arabaların eğitimde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunabileceğini düşünüyor musunuz?	Öğretmen	Frekans	Yüzde
Robotik arabalar öğrencilerin problem çözme ve teknik becerilerini geliştirebilir	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	14	66.67
Robotik arabalar öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırabilir ve öğrenmelerini eğlenceli hale getirebilir	Ö4, Ö11	2	9.52
Robotik arabaların kullanımı öğrenme sürecini karmaşıktırabilir ve zorlaştırabilir	Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö21	5	23.81
Robotik arabalar uygulamalı öğrenme ve proje tabanlı yaklaşımlar sağlayabilir	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö17, Ö18, Ö19	7	33.33

Bulgular, robotik arabaların öğrencilerin problem çözme ve teknik becerilerini geliştirebileceği konusunda geniş bir fikir birliği olduğunu göstermektedir (%66.67). Öğretmenler, bu araçların öğrencilerin eleştirel düşünme, pratik uygulamalar ve teknik bilgi geliştirme süreçlerine önemli katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin %9.52'si robotik araçların, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırabileceğini ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, robotik arabaların kullanımının öğrenme sürecini karmaşıktırabileceği ve zorlaştırabileceği düşüncesi %23.81 oranında belirtilmiştir. Bu bulgu, teknik bilgi eksiklikleri ve araçların karmaşıklığının öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Son olarak, öğretmenlerin %33.33'u robotik arabaların uygulamalı öğrenme ve proje tabanlı yaklaşımlar sağlamada önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin konuyla ilgili bazı doğrudan ifadeler şu şekildedir.

(Ö4) : "Bu araçlar, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırabilir ve öğrenmelerini daha eğlenceli hale getirebilir."

(Ö9) : "Robotik arabaların eğitimde kullanımı, öğrenciler için karmaşık olabilir ve öğrenme sürecini zorlaştırabilir."

(Ö17) : "Robotik arabalar, öğrencilerin kodlama ve mühendislik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı bilgi edinme süreçlerinde faydalı olabilir."

(Ö20) : "Bu araçlar, öğrencilerin problem çözme ve teknik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir."

Robotik arabaların öğretmenler için yarattığı zorluklar ve fırsatlar üzerine öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeler dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Robotik Arabaların Öğretmenler İçin Yarattığı Zorluklar ve Fırsatlar Üzerine Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımına İlişkin Bulgular

Sizce robotik arabaların kullanımı, öğretmenler için ne tür zorluklar ve fırsatlar yaratabilir?	Öğretmen	Frekans	Yüzde
Robotik arabaların öğretmenlere uygulamalı ve etkileşimli dersler sunma fırsatları yaratabilir	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	9	42.86
Robotik araçların öğretmenler için yenilikçi öğretim yöntemleri sunabilir	Ö3, Ö4, Ö8	3	14.29
Robotik araçların kullanımında teknik sorunların yaşanabilir	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	20	95.24
Robotik araçların ek maliyet yaratabilir	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19	90.48
Ekstra iş yükü, zaman kaybı ve eğitim sürecinde karmaşıklık yaratabilir	Ö4, Ö9, Ö13, Ö21	4	19.05

Bulgular, robotik arabaların öğretmenlere uygulamalı ve etkileşimli dersler sunma fırsatları yaratabileceği konusunda %42.86 oranında bir görüş birliği olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, bu araçların eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %14.29’u robotik araçların yenilikçi öğretim yöntemleri sunabileceğini düşünmektedir. Ancak, robotik araçların kullanımında teknik sorunların yaşanabileceği ve bu sorunların %95.24 oranında ifade edildiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin karşılaşabileceği donanım ve yazılım sorunlarının eğitim sürecini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Ek olarak, öğretmenlerin %90.48’i robotik araçların ek maliyet yaratabileceğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bütçe ve kaynak yönetiminde zorluk yaşayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %19.05’i ekstra iş yükü, zaman kaybı ve eğitim sürecinde karmaşıklık yaratabileceği görüşündedir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili bazı doğrudan ifadeler şu şekildedir.

(Ö7) : "Robotik arabalar, öğretmenlere etkileşimli ve uygulamalı dersler sunma fırsatları sağlar, ancak teknik ve mali zorluklar da olabilir."

(Ö9) : "Robotik arabaların kullanımı, öğretmenler için ek bir iş yükü yaratabilir ve eğitim sürecinde karmaşıklık oluşturabilir."

(Ö15) : "Bu araçlar, öğretmenler için fırsatlar yaratabilir, ancak teknik zorluklar ve ek maliyetler dezavantaj oluşturabilir.«

(Ö21) : "Robotik arabalar, öğretmenler için zaman ve teknik zorluklar oluşturabilir, bu da eğitim sürecini karmaşıklaştırabilir."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin Arduino arabalar ile yapılan robotik kodlama eğitimine yönelik görüşlerini inceleyerek bu teknolojinin eğitim süreçlerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genel anlamda Arduino arabaların eğitimde kullanılmasının öğrencilere birçok olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, algoritmik düşünme ve yaratıcı beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarının artması ve derse olan ilgilerinin yoğunlaşması gibi pozitif sonuçlar gözlemlenmiştir. Öğretmenler Arduino arabaların somutlaştırma becerisiyle öğrencilerin soyut kodlama kavramlarını daha rahat anlamalarını sağladığını ve derslere daha aktif katılım gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, kodlama eğitiminin bu tür somut araçlar aracılığıyla verilmesinin, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ancak, eğitim sürecinde bazı zorluklar da yaşandığı dile getirilmiştir. Özellikle öğretmenler, Arduino arabaların kullanımı sırasında teknik problemlerle karşılaştıklarını ve bu problemlerin bazen ders akışını olumsuz etkileyebildiğini vurgulamışlardır. Araştırma kapsamında görüş bildiren bazı öğretmenler, okullarda yeterli donanım ve materyal eksikliğinin, robotik kodlama eğitiminin yaygınlaştırılmasını zorlaştırdığına dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem teknik destek hem de materyal açısından daha fazla kaynağa ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Öğrenci başarıları açısından bakıldığında, öğretmenler Arduino arabalar ile yapılan derslerin öğrencilere analitik düşünme ve sorun çözme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ancak bazı öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların derslere adaptasyonda zaman zaman sorun yarattığını ve bazı öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bu da farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler derslerde karşılaşılan teknik problemlerin öğrencilerin motivasyonunu zaman zaman olumsuz etkilediğini ve bu durumun eğitim sürecini aksatabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, Arduino arabaların robotik kodlama eğitiminde kullanılmasının, öğrencilerin bilimsel ve teknolojik becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu söylenebilir. Ancak bu teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde, teknik altyapı eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca, sınıflardaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Arduino gibi somut araçların kullanımı, öğrencilerin soyut kodlama kavramlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, bu tür teknolojik araçların eğitimde daha etkili kullanılabilmesi için okullarda yeterli teknolojik altyapı ve destek sistemlerinin oluşturulması gerekmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, robotik kodlama eğitiminde Arduino arabaların etkili bir şekilde kullanılması ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların giderilmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Robotik kodlama eğitimi veren öğretmenlere yönelik daha fazla teknik eğitim ve destek sağlanmalıdır. Arduino arabaların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeterli teknik bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik atölyeler ve seminerler düzenlenebilir.
- Robotik kodlama için gerekli ekipmanların temin edilmesi, okullardaki maliyet sorunlarını azaltmak adına önemlidir. Eğitim kurumlarına robotik setler, Arduino arabalar ve gerekli yazılımlar için fon sağlanabilir ya da düşük maliyetli alternatifler geliştirilebilir.
- Arduino arabalar gibi robotik araçlar, uygulamalı öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin daha fazla pratik yapabilmesi için robotik laboratuvarlar oluşturulabilir ve mevcut ders içerikleri daha proje tabanlı hale getirilebilir.
- Öğretmenlerin karşılaştığı teknik sorunlar minimize edilmeli ve hızlı çözümler sunulmalıdır. Teknik destek hatları, öğretmen rehberleri ve çevrimiçi destek platformları bu noktada önemli bir katkı sağlayabilir.
- Arduino arabalar, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu potansiyelin daha iyi değerlendirilmesi için ders planları, öğrenci merkezli ve interaktif hale getirilmeli; öğrencilerin aktif rol aldığı projeler ve yarışmalar teşvik edilmelidir.
- Robotik kodlama konusunda deneyimi olan okullar, diğer okullarla iş birliği yaparak bilgi ve deneyim paylaşımında bulunabilir. Bölgesel veya ulusal düzeyde düzenlenecek öğretmen ağı ve bilgi paylaşım platformları, öğretmenlerin kendi aralarında tecrübe paylaşmalarını sağlayabilir.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım 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. ve 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. ve 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. ve 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., ve 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. ve 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.

Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Düzeyi ile Dijital Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yiğit Can ÜNLÜ¹

Özlem ÜZÜMCÜ²

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Özet

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. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini kabul düzeylerinin ve dijital yeterlik algılarının incelenmesi, eğitimde teknolojik dönüşüm için önem arz edecektir.

Bu çalışmanın öncelikli amacı öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ve dijital yeterlik algılarını tespit etmektir. Araştırmanın bu amaca hizmet eden alt amaçları ise demografik faktörler -cinsiyet, sınıf seviyesi, günlük internet kullanım süresi, gelir miktarları- ile üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ve dijital yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde bulunan bir devlet ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından toplam 398 kişi oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Karaoğlan 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 kullanılmıştır. 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 zekâ kabul düzeyleri ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ve dijital yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; üretken yapay zekâ 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, Yapay Zekâ Kabulü, Dijital yeterlik

Giriş

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

¹ Sorumlu Yazar. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, LEE, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, yican.unlu1@std.hku.edu.tr, ORCID: 0009-0005-5791-9936

² Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye, ozlem.uzumcu@hku.edu.tr ORCID: 0000-0002-0589-5312

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 farklılaşp 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 zekaya yönelik kaygılarını; Doğan vd., (2023) beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin yapay zekaya yönelik tutumlarını; Yetişensoy, (2024) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekaya 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.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ile dijital yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı ile yapay zekâ kabul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı ile yapay zekâ kabul düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı ile yapay zekâ kabul düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı ile yapay zekâ kabul düzeyleri arasında bir günde internette geçirdiği vakte göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı ile yapay zekâ kabul düzeyleri arasında bir ayda burs, ailelerinden gelen para ve çalışarak kazandıkları toplam para miktarlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

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).

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Erkek	104	26,10
	Kadın	294	73,90
Bölüm	Temel Eğitim Bölümü	184	46,20
	Eğitim Bilimleri Bölümü	71	17,80
	Özel Eğitim Bölümü	42	10,60
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	40	10,10
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	27	6,80
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	29	7,30
	Spor Bilimleri Eğitimi Bölümü	4	1,00
Sınıf Seviyesi	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	1	0,30
	1. Sınıf	153	38,40
	2. Sınıf	93	23,40
	3. Sınıf	25	6,30
İnternet Kullanım Süresi	4. Sınıf	127	31,90
	0-3 Saat	40	10,050
	3-6 Saat	238	59,80
	6 Saat ve üzeri	120	30,15

Gelir Miktarı	0-3000 TL	141	35,40
	3001-6000 TL	156	39,20
	6001-9000 TL	44	11,10
	9001TL ve üzeri	57	14,30

Tablo 1'de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, okudukları bölümlere, sınıf seviyelerine, günlük internet kullanım sürelerine ve gelir miktarlarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %73,9'u kadın, %26,1'inin erkek olduğu; %46,2'sinin temel eğitim bölümünde, %17,8'inin eğitim bilimleri bölümünde, %10,6'sının özel eğitim bölümünde, %10,1'inin Türkçe ve sosyal bilimler bölümünde, %7,3'ünün matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde, %6,8'inin yabancı diller eğitimi bölümünde, %1'inin spor bilimleri eğitimi bölümünde, %0,3'ünün güzel sanatlar eğitimi bölümünde okuduğu; %38,4'ünün birinci sınıf, %23,4'ünün ikinci sınıf, %6,3'ünün üçüncü sınıf, %31,9'unun dördüncü sınıf olduğu; %1,8'inin bir saatten az, %22,9'unun 1-3 saat arası, %45,2'sinin 3-5 saat arası, %30,2'sinin 5 saat ve üzeri sürede internet kullandığı; %35,4'ünün 0-3000TL arasında, %39,2'sinin 3001-6000TL arasında, %11,1'inin 6001-9000TL arasında, %14,3'ünün 9001TL ve üzerinde gelir ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği ve Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyeti, okudukları bölümü, sınıf seviyesi, günde ortalama internet üzerinde kaç saat vakit geçirdiği, bir ayda burs, ailesinden gelen para ve çalışarak kazandığı para toplamının miktarı ve üretken yapay zekâ araçlarını ödevlerinde kullanıp kullanmadıkları sorularına yer verilmiştir.

Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği

Karaoğlan Yılmaz, F.G., Yılmaz, R. ve Ceylan, M. (2023) tarafından geliştirilmiş Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği, Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleşik Teorisi (UTAUT) modeline dayalı bir kabul ölçeği oluşturmaktadır. Ölçek, öğrencilerin üretken yapay zeka (AI) uygulamalarına olan kabullerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu araç, öğrencilerin üretken AI uygulamalarına karşı kabul düzeylerini değerlendirmektedir. Ölçek geliştirme çalışması, 2022-2023 akademik yılında Chatgpt gibi üretken AI araçlarını kullanan çeşitli fakültelerden 627 üniversite öğrencisini kapsayan üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yüzey ve içerik geçerliliğini değerlendirmek için alanında uzman profesyonellerden girdi alınmıştır. İlk örneklem grubu (n=338), altta yatan faktörleri keşfetmek için Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) tabi tutulurken, sonraki örneklem grubu (n=250), faktör yapısının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Sonuç olarak, AFA'da toplam varyansın %78.349'unu açıklayan dört faktörün (performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar ve sosyal etki) 20 madde içerdiği görülmüştür. DFA sonuçları, ölçeğin yapısının verile uyumlu olduğunu doğrulamıştır. Güvenirlik analizi Cronbach alfa katsayısının 0.97 olduğunu ortaya koymuş, test-tekrar test yöntemi ise 0.95 güvenirlik katsayısı sağlamıştır. Maddelerin ayırt edici gücünü değerlendirmek için katılımcıların alt %27'si ile üst %27'si arasında karşılaştırmalı analiz yapılmış ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar, üretken AI kabul ölçeğinin sağlam geçerlik ve güvenirlik gösterdiğini, dolayısıyla etkili bir ölçme aracı olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği

Karakuş, İ. , Sünbül, Ö. ve Kılıç, F. (2022) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği, tüm dünyada ve ülkemizde etkisini gösteren Covid-19 salgını sebebiyle bireylerin başta gündelik ihtiyaçlarını karşılamak üzere dijital teknolojilerden faydalanmalarını ve eğitim alanında da dijital kanallar vasıtasıyla öğrenme-öğretme süreci uzaktan/online devam etmelerini göz önünde bulundurarak geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 347 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler ile madde toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach-alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Madde ve faktör analizleri sonucunda 3 faktörlü 26 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek faktörlerinin açıkladığı toplam varyans %56,798 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (DFA) modelin veri ile uyumlu olduğu ve ölçeğin geçerli bir yapıda olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda 3 faktörlü 26 maddeden oluşan beşli likert tipinde 'öğretmen adayı dijital yeterlik algısı ölçeği' geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde frekans dağılımlarına ve bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik özelliklere göre dijital yeterlik algısı ölçeği ve üretken yapay zekâ kabul ölçeği toplam puanları hesaplanarak, bu puanların normal dağılıma sahip olup olmadığına ilişkin inceleme yapılmıştır. Verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için testler uygulandı ve verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlendi.

Çalışma verileri değerlendirilirken, tanımlayıcı istatistiksel metotların (ortalama, frekans, standart sapma, standart hata) yanı sıra korelasyon analizi, bağımsız değişkenler için Independent t Testi, üç ya da üzeri grubu kıyaslamalarında One-way Anova Testi (Tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki farklılığın yönünü ve belirlemek için SCHEFFE yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Alguları ile Üretken Yapay Zekâ Kabulü Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 2. Dijital Yeterlik Algısı ve Üretken Yapay Zekâ Kabulü Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Dijital Yeterlik Algısı	Pearson r	Üretken Yapay Zekâ Kabulü	
		p	N
		,584**	
		0,000	
			398

****p<.01**

Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları ve üretken yapay zekâ kabulleri arasında orta düzeyde, pozitif ($r=0,584$) ve anlamlı ($p<0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %34,10'dur.

Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algıları ile Üretken Yapay Zekâ Kabulü Arasındaki İlişkinin Cinsiyete Göre Anlamlılığına Ait Bulgular

Tablo 3. Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Erkek	104	104,32	19,08	396	-0,482	0,630
Kadın	294	105,31	17,57			

p>0.05

Yapılan T-Testi sonucunda, cinsiyet faktörünün öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.1. Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Erkek	104	79,76	11,97	396	.069	.945
Kadın	294	79,67	11,66			

p>0.05

Yapılan T-Testi sonucunda, cinsiyet faktörünün öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algısı ile Yapay Zekâ Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sınıf Seviyesine Göre Anlamlılığına Ait Bulgular

Tablo 4. Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	153	98,69	18,28
2. Sınıf	93	105,52	18,06
3. Sınıf	25	107,00	15,46
4. Sınıf	127	110,81	16,12

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algısı Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	8732,039	3	2910,68	9,6	.000	1. Sınıf-4. Sınıf
Gruplarıçi	119311,63	439	302,82	1	*	
Toplam	128043,67	442				

***p<0.05**

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı düzeyleri arasında sınıf seviyeleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları, sınıf seviyelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4. Sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 110,81$) olan öğrencilerin, 1. Sınıf düzeyinde ($\bar{X} = 98,69$) olan öğrencilere göre dijital yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanan eta-kare değeri $8732.039/128043,67= 0.07$ 'dir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %7'sinin sınıf seviyesine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1309,39	3	436,47	3,23	0,02*	
Gruplarıçi	53275,59	394	135,22			
Toplam	54584,99	397				

***p<0.05**

Yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf seviyesi değişkenine göre üretken yapay zekâ kabul puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuç, genel olarak sınıf seviyeleri arasında üretken yapay zekâ kabulünde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ancak, yapılan post-hoc testler sonucunda bu farklılığın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğu belirlenememiştir.

Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algısı ile Yapay Zekâ Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İnternette Geçirdikleri Sürelerine Göre Anlamlılığına Ait Bulgular

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algısı Puanlarının İnternette Geçirdikleri Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	125,92	2	62,96	0,19	0,82	
Gruplarıçi	127917,75	395	323,84			
Toplam	128043,67	397				

p>0.05

Yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmen adaylarının internette geçirdikleri sürelerine göre dijital yeterlik algısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 7. Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği Puanlarının İnternette Geçirdikleri Süreye Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	SS
0-3 Saat	40	75,8	12,24
3-6 Saat	238	79,24	11,58
6 Saat ve Üzeri	120	81,89	11,49

Tablo 7.1. Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Puanlarının İnternette Geçirdikleri Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1236,17	2	618,09	4,58	0,01*	0-3 saat ile 6 saat ve üzeri
Gruplarıçi	53348,82	395	135,06			
Toplam	54584,99	397				

***p<0.05**

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri arasında günlük internet kullanım süresi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri, günlük internet kullanım sürelerine bağlı

olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Günlük internet kullanım süreleri farklarının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre internette 6 saat ve üzeri vakit geçiren ($\bar{X} = 81,89$) öğretmen adaylarının, 0-3 saat arasında vakit geçiren ($\bar{X} = 75,08$) öğretmen adaylarına göre üretken yapay zekâ kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanan eta-kare değeri $1236,17/54584,99 = 0,02$ 'dir. Buna göre öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin günlük internet kullanım süresine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algısı ile Yapay Zekâ Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Gelir Miktarlarına Göre Anlamlılığına Ait Bulgular

Tablo 8. Dijital Yeterlik Ölçeği Puanlarının Gelir Miktarlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Gelir Miktarı	N	\bar{X}	SS
0-3000TL arası	141	102,12	19,40
3001-6000TL arası	156	105,26	17,57
6001-9000TL arası	44	107,13	16,40
9000TL ve üzeri	57	110,16	15,22

Tablo 8.1. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlik Algısı Puanlarının Gelir Miktarlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	2895,74	3	965,25	3,04	0,03 *	0-3000TL arası ile 9000TL ve üzeri
Gruplariçi	125147,94	439	317,63			
Toplam	128043,67	442				

* $p < 0.05$

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı düzeyleri arasında gelir miktarları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları, gelir miktarlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gelir miktarları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 9000TL ve üzerinde ($\bar{X} = 110,81$) gelir elde eden öğrencilerin, 0-3000TL arasında ($\bar{X} = 98,69$) gelir elde eden öğrencilere göre dijital yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanan eta-kare değeri $2895,74/128043,67 = 0,02$ 'dir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital yeterlik algısı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin gelir miktarlarına bağlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 9. Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği Puanlarının Gelir Miktarlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Gelir Miktarı	N	\bar{X}	SS
0-3000TL arası	141	78,24	11,98
3001-6000TL arası	156	79,01	11,04
6001-9000TL arası	44	81,64	11,57
9000TL ve üzeri	57	83,63	12,28

Tablo 9.1. Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâ Kabul Puanlarının Gelir Miktarlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1419,77	3	473,26	3,51	0,02*	0-3000TL arası ile 9000TL ve üzeri
Gruplarıçi	53165,22	394	134,94			
Toplam	54584,99	397				

* $p < 0.05$

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri arasında gelir miktarları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabulleri, gelir miktarlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gelir miktarları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 9000TL ve üzerinde ($\bar{X} = 83,63$) gelir elde eden öğrencilerin, 0-3000TL arasında ($\bar{X} = 78,24$) gelir elde eden öğrencilere göre dijital yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hesaplanan eta-kare değeri $1419,77/54584,99 = 0.02$ 'dir. Buna göre öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabulü puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin gelir miktarlarına bağlı olduğu ifade edilebilir.

Tartışma

Bu çalışmanın öncelikli amacı öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları ve üretken yapay zekâ kabul düzeylerini tespit etmektir. Araştırmanın bu amaca hizmet eden alt amaçları ise demografik faktörler -cinsiyet, sınıf seviyesi, internette geçirdikleri süre, bir ayda elde ettikleri gelir miktarı- ile dijital yeterlik algısı ve üretken yapay zekâ kabul düzeyleri arasındaki farklılığı tespit etmektir. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması kurulan araştırma sorularının sırasına uygun şekilde yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre, dijital yeterliklerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç (Gümüş, 2021 ve Aras, 2023) tarafından öğretmenlerle yaptıkları araştırma, Balcı (2023) Almanca öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarıyla araştırma ve Garzon vd., (2021) öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucuyla paralellik gösterirken Aktaş vd., (2024) sınıf öğretmeni adaylarıyla, Kaya (2020) eğitim fakültesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre üretken yapay zekâ kabul düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgu Doğan vd., (2023) ve Banaz ve Maden (2024)'in yaptıkları araştırmalarla paralellik göstermiştir. Ancak bu sonuç bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarla (Yetişensoy 2024; İçöz ve İçöz 2024; Hopcan vd., 2023; Zhang vd., 2023) örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi değişkenine göre, dijital yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. (Aktaş vd., 2024; Balcı 2023) yaptıkları araştırmada farklı alt boyutlarda farklı sınıf seviyelerine ilişkin anlamlılıklar gözlemlenmişken Kaya (2020) eğitim fakültesi öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi değişkenine göre, üretken yapay zekâ kabul düzeylerinde sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ancak yapılan post-hoc testler sonucunda bu farklılığın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğu belirlenmemiştir. Bu bulgu Banaz ve Maden (2024)'in yaptığı araştırmayla paralel sonuç gösterirken Hopcan vd., (2023)'nin ve Yetişensoy, (2024)'ün yaptığı araştırmalarla

örtüşmemektedir. Yalnızca bu çalışmanın bulgularından yola çıkıldığında dördüncü sınıfların aldığı ders sayısı, dört sene boyunca edindiği yaşantı ve deneyimler birinci sınıflara göre daha yüksek olduğundan birinci ve dördüncü sınıflar arası farklılığın olası bir durumu karşıladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının günlük internet kullanım sürelerine göre, dijital yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç Fidan ve Yeleğen (2022)'in yaptığı araştırma ile örtüşmemektedir. Öğretmen adaylarının günlük internet kullanım sürelerine göre, üretken yapay zekâ kabul düzeylerinde de anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 0-3 saat süre geçirenler ile 6 saat ve üzerinde süre geçirenler arasında 6 saat ve üzerinde süre geçiren öğretmen adayları lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Bu sonuç Doğan vd., (2023)'in yaptıkları araştırmalarla örtüşürken Yetişensoy, (2024) ve Banaz ve Maden (2024)'in yaptıkları araştırmalarla örtüşmemektedir. Bu çalışma göz önüne alındığında internet kullanım süresi daha yüksek olan öğretmen adaylarının telefon, bilgisayar, tablet gibi araçlarının kullanım sıklığı ve sosyal medya, trend haberler, son teknoloji gelişmelerinden haberdar olma durumları daha yüksek olduğundan dolayı dijital yeterliklerinin ve yapay zekâ kabul düzeylerinin yüksek olması yine beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının gelir miktarlarına göre, dijital yeterliklerinde ve üretken yapay zekâ kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Her iki ölçek içinde gelir miktarı 0-3000TL gelir elde eden öğretmen adayları ile 9000TL ve üzeri gelir elde eden öğretmen adayları arasında 9000TL ve üzeri gelir elde eden öğretmen adaylarının lehine bir sonuç çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda her iki ölçek içinde bu değişkene göre yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma özelinde bakıldığında gelir miktarı daha yüksek olan öğretmen adaylarının düşük olan öğretmen adaylarına göre dijital yeterliklerinin ve yapay zekâ kabul düzeylerinin yüksek olması bize bir sonuç göstermekte fakat öğrencinin geliri hangi yolla sağladığı, geliri kendi çabasıyla elde ediyorsa kalan zamanını nasıl değerlendirdiği gibi faktörlerinde araştırılması daha detaya indirgenmiş bir sonuç olarak karşımıza çıkabilirdi.

Değerlendirme ve Sonuç

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları ile üretken yapay zekâ kabul düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma bulguları, dijital yeterlik ve yapay zekâ kabul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Özellikle, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının artması, üretken yapay zekâ teknolojilerini benimseme eğilimlerini de pozitif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, günümüz eğitim teknolojilerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişim süreçlerinde büyük bir rol oynadığını ve dijital yetkinliklerin, yapay zekâ gibi yeni nesil teknolojilerin kabulünde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Araştırma cinsiyet, sınıf seviyesi, internet kullanım süresi ve gelir düzeyi gibi demografik değişkenlere de odaklanmıştır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algıları ve yapay zekâ kabul düzeyleri arasında cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, cinsiyetin teknolojik yetkinlikler üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğunu, bireysel eğilimler ve deneyimlerin daha belirleyici faktörler olduğunu düşündürmektedir.

Sınıf seviyesine göre yapılan analizler, öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin dijital yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital yeterlik algılarının birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca kazandıkları bilgi ve deneyimlerin dijital yetkinliklerini geliştirdiğini göstermektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin daha fazla ders almış olmaları ve teknolojik araçları daha yoğun bir şekilde kullanmaları, dijital yetkinliklerinin artmasına neden olmuş olabilir.

İnternet kullanım süresi değişkenine göre yapılan analizler, öğretmen adaylarının günlük internet kullanım sürelerinin, özellikle üretken yapay zekâ kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. 6 saatten fazla internet kullanan öğretmen adaylarının, yapay zekâ teknolojilerini daha yüksek oranda kabul ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, dijital araçlar ve teknolojilere maruziyetin yapay zekâ teknolojilerini benimseme eğilimini artırdığına işaret etmektedir. Dijital platformlarda uzun süre zaman geçiren adaylar, bu teknolojilerle daha fazla etkileşimde bulunarak, onları daha kolay ve faydalı bulabilmektedir.

Gelir düzeyi değişkeni ise hem dijital yeterlik algıları hem de yapay zekâ kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. 9000 TL ve üzerinde gelir elde eden öğretmen adaylarının, dijital yeterlik ve yapay zekâ kabul düzeyleri, 3000 TL ve altı gelir elde eden adaylara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yüksek gelirli öğretmen adaylarının daha fazla dijital araç ve kaynaklara erişim sağlayarak dijital yetkinliklerini artırdığını ve yapay zekâ teknolojilerine daha açık olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ile dijital yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ve dijital yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Üretken yapay zekâ kabul düzeylerinde, sınıf düzeylerine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş fakat hangi sınıflar arasında olduğu tespit edilememiş, günlük internet kullanım sürelerine göre 0-3 saat arasında zaman geçirenler ile 6 saat ve üzerinde zaman geçirenler arasında 6 saat ve üzerinde zaman geçirenler lehine; gelir miktarlarına göre 0-3000TL arasında gelir elde edenler ile 9000TL ve üzerinde gelir elde edenler arasında 9.000TL ve üzerinde elde edenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarında, sınıf düzeylerine göre birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine; gelir miktarlarına göre 0-3000TL arasında gelir elde edenler ile 9000TL ve üzerinde gelir elde edenler arasında 9000TL ve üzerinde elde edenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş fakat günlük internet kullanım sürelerine göre dijital yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Öneriler

Araştırma Sürecine Yönelik Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ile dijital yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılması ve araştırma bulgularının daha genellenebilir sonuçlar sunabilmesi adına aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma, çoğunlukla nicel veri analizine dayanmaktadır. Ancak, nitel araştırma yöntemlerinin de dahil edilmesi, öğretmen adaylarının yapay zekâ kabulü ve dijital yeterlik algılarının daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlayabilir. Örneğin, öğretmen adaylarıyla yapılacak derinlemesine görüşmeler veya odak grup çalışmaları, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımındaki kişisel deneyimleri ve motivasyonları anlamada faydalı olacaktır.

Bu araştırma, kesitsel bir araştırmadır, yani belirli bir zamanda toplanan verilere dayanır. Ancak, öğretmen adaylarının yapay zekâ kabul düzeyleri ve dijital yeterliklerinin zaman içinde nasıl değiştiğini incelemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Özellikle, adayların mesleğe girdikten sonra bu becerileri ne derece kullandıkları ve bu becerilerin öğretmenlik süreçlerine etkileri incelenebilir.

Araştırma, belirli bir bölgedeki öğretmen adaylarıyla sınırlı kalmıştır. Türkiye genelinde farklı coğrafi bölgelerdeki öğretmen adaylarıyla yapılacak bir çalışma, bölgesel farklılıkların yapay zekâ

kabulü ve dijital yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemeye olanak tanıyabilir. Ayrıca, farklı öğretmen branşlarına yönelik yapılacak araştırmalar, disiplinler arası farklılıkların da ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının teknolojik olanaklara erişim düzeyleri, onların yapay zekâ kabulü ve dijital yetkinlikleri üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin hangi tür teknolojilere erişimlerinin olduğunu ve bu erişimin yapay zekâ kabulü üzerindeki etkisini araştırmak, daha detaylı sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilir.

Araştırmada cinsiyet, sınıf seviyesi, gelir düzeyi gibi temel demografik değişkenler incelenmiştir. Ancak, öğrencilerin teknoloji ile olan bireysel deneyimleri, önceki eğitim süreçlerinde aldıkları teknolojik eğitim, ailelerinin teknolojiye olan tutumları gibi daha derinlemesine demografik verilerin de araştırmaya dahil edilmesi, sonuçların daha zengin hale gelmesini sağlayacaktır.

Eğitim Alanına Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini kabul düzeyleri ile dijital yeterlik algılarının eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim alanında yapılabilecek yenilikçi uygulamalar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Araştırma sonuçları, dijital yeterliklerin yapay zekâ teknolojilerinin kabulü üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarına dijital okuryazarlık ve yapay zekâ teknolojilerini kullanmaya yönelik derslerin eklenmesi büyük bir gerekliliktir. Öğretmen adaylarına, sadece temel teknolojik araçları kullanma becerisi kazandırılmamalı, aynı zamanda yapay zekâ teknolojileri ile eğitim materyalleri geliştirme ve ders planları hazırlama gibi uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Eğitim süreçlerinde yapay zekâ tabanlı uygulamaların kullanılması, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için büyük bir fırsat sunmaktadır. Öğretmen adayları, mesleğe adım attıklarında bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitimleri sırasında yapay zekâ destekli platformlar ve araçlarla tanışmalı ve bu araçları derslerinde nasıl kullanacaklarını deneyimlemelidir.

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarının gelişmiş olmasının yapay zekâ teknolojilerine olan kabul düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenler için sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmeli ve dijital yetkinlikleri artırılmalıdır. Bu programlar, özellikle hizmet içi eğitimler yoluyla, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaya yönelik olmalıdır.

Araştırmada yüksek gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının daha yüksek dijital yeterlik ve yapay zekâ kabul düzeylerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, teknolojiye erişim imkanları ile bireylerin dijital yetkinlikleri arasında bir bağ olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında teknolojik cihazlara erişimi sınırlı olan öğrencilere yönelik kaynakların artırılması ve teknolojiye erişim olanaklarının genişletilmesi önem taşımaktadır. Devlet ve özel sektör iş birlikleri ile teknolojiye erişimi kolaylaştıracak projeler geliştirilebilir.

Genel Öneriler

Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerini geliştirebilmeleri için bu tür araştırmaların sonuçları daha geniş bir öğretmen kitlesiyle paylaşılmalı, dijital eğitim platformları ve yapay zekâ teknolojileri

hakkında daha fazla farkındalık oluşturulmalıdır. Eğitim fakülteleri, bu tür çalışmaların sonuçlarını ders içeriklerine entegre edebilir ve öğretmen adaylarının bu teknolojilere olan ilgisini artırabilir.

Öğretmen adaylarının yapay zekâ ve dijital yetkinliklerini artıracak pratik uygulamalı eğitimler sunulmalıdır. Örneğin, öğretmen adaylarına yapay zekâ destekli ders planı hazırlama, yapay zekâ kullanarak öğrenci başarısını izleme gibi konularda uygulamalı atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları ışığında geliştirilen öneriler, dijital yeterlikler ve yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerindeki rolünü güçlendirmeye yönelik kapsamlı adımlar sunmaktadır. Eğitimde teknolojik dönüşümün başarıya ulaşabilmesi için öğretmen adaylarının bu süreçlere hazırlanması ve yapay zekâ teknolojilerini pedagojik amaçlarla etkili bir şekilde kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Abu-Al-Aish, A., & Love, S. (2013). Factors influencing students' acceptance of m-learning: An investigation in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1631>
- 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.
- Aras, D. P. (2023). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Balcı, H. (2023). *Eine studie zur feststellung der digitalen kompetenzen von angehenden deutschlehrkräften* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Banaz, E. ve Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- 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.
- 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.
- Fidan, M. ve Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Garzon-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J. ve Gomez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513>
- Gümüş, M. M. (2021). *Öğretmenlerin dijital yeterlikleri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Amasya 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>

- Johnson, L. (2019). How AI is transforming education and improving learning outcomes. *Educational Technology*, 59(4), 32-40.
- 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>
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik alguları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Sevda İçöz, Erhan İçöz. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10909458>
- 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.
- 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.

Çalışan Öğretmenlerin Bakış Açısından Yer Temelli Eğitim Ortamı Sunan Bir Anaokulunda Orman Uygulamaları

Merve YILDIRIM¹

Yasemin BÜYÜKŞAHİN²

Bartın Üniversitesi

Bartın Üniversitesi

Özet

Orman okulu yaklaşımını uygulamaya başlayan öğretmenlerin süreç içerisindeki deneyimlerini inceleyebilmek, ülkemizde yeni yaygınlaşmaya başlayan bu yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlere bir yol gösterici olması bakımından önemlidir. Bu nedenle araştırmada orman uygulamaları yürüten bir anaokulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerini ve bakış açılarını belirlemek hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tekli durum araştırması kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler orman etkinliklerine katılan çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik olumlu değişimler gösterdiklerini, etkinlikler esnasında çocukların yaş gruplarına göre farklı davranışlar sergilediklerini, ailelerin orman etkinlikleri ile ilgili daha çok olumlu dönütler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin profesyonel gelişimine sürdürülebilirlik bilinci ve yaratıcılık becerisi ile katkı sağladığı tespit edilen orman uygulamalarının ülke çapında yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Giriş

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).

¹ Sorumlu Yazar. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, 22611561011@ogrenci.bartın.edu.tr, ORCID: 0009-0008-6524-9495

² Dr.Öğr.Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, ybuyuksahin@bartın.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5771-2063

Okul Öncesi Milli Eğitim Öğretim Programında (MEB, 2013) alan gezileriyle beraber çocuğun dikkatini çekebilecek olan her mekan çocuk için öğrenme mekanı olarak kabul edildiği vurgulanmaktadır. Bu da Orman Okulu yaklaşımı ile paralellik göstermektedir.

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 ülkemizde gün 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, ülkemizde yeni yaygınlaşmaya başlayan bu yaklaşımın uygulayıcısı olan öğretmenlere bir yol gösterici olması bakımından önemlidir. Ülkemizdeki 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

Bu başlık altında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Yer Temelli Eğitim ortamı sunan bir anaokulunda orman uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen 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 & Algozzine , 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın 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 (Tanrıoğen, 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. Tablo 1' de araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

Katılımcılar	Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu
Papatya	36-48 Ay	11-15
Karanfil	24-36 Ay	11-15
Çiğdem	24-36 Ay	16-20
Beyaz Gül	24-36 Ay	16-20
Lavanta	48-66 Ay	11-15
Orkide	36-48 Ay	16-20

Tablo 1'e göre 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 bir 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, 2003).

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, iletişim tarafından sunulan açık içeriğin nesnel, sistematik ve niceliksel açıklanması amacıyla kullanılan bir araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır (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 aktarılarak bulgular bölümünde frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik olarak uygunluğuna dair gerekli izinler için başvuru yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini etkileyebilecek faktörleri önlemek amacıyla alınan önlemler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önemleri

Geçerlik	İç Geçerlik	Uzman Görüşünün Alınması
		Dış Geçerlik	Katılımcıların Teyit Edilmesi
Veri Toplama Aracı ve Sürecinin Açıklanması		
Veri Analiz Sürecinin Açıklanması		
Çalışma Grubunun Özelliklerinin Belirtilmesi		
Çalışma Grubuna Nasıl Ulaşılabileceğinin Belirtilmesi		
Çalışmanın Uygulama Sürecinin Betimlenmesi		
Araştırmacının Rolünün Belirlenmesi		
Geçerlik ve Güvenirlik Önlemlerinin Açıklanması		
Amaçlı Örneklem Yönteminin Açıklanması		
Veri Kaybının Önlemek Amacıyla Kayıt Cihazı Kullanılması		
Güvenirlik	İç Güvenirlik	Bulguların Yorum Yapılmadan Sunulması
	Dış Güvenirlik	Verilerin Sonuç Kısmında Uygun Şekilde Tartışılması
		Veriler Arasında Tutarlılığın Kontrolü

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş, taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iç geçerliliği sağlamak amacıyla alanda uzman 2 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri dönüşler sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenlere öncesinde araştırma hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair gönüllü katılım formu alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait isim ve kimliğini açığa çıkaracak hiçbir bilgiye araştırmada yer verilmemiştir. Araştırmada öğretmenlerin gerçek isimlerine yer verilmeyip katılımcıların tamamına çiçek isimli kodlar verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılara Lavanta, Orkide, Karanfil, Beyaz Gül, Çiğdem ve Papatya isimleri ile kodlanmıştır. Araştırmacının katılımcı ile yaptığı görüşmeler birebir yapılmıştır, görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Katılımcılara kayıtların sadece araştırmacı tarafından ulaşılacağı konusunda güvence verilmiş ve onayları alınarak veri kaybı olamaması adına görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrasında ses kayıtları metne dönüştürülerek, metinler katılımcıların onayına sunulmuştur. Görüşme raporlarının yanlışsız ve eksiksiz olduğu teyit edilmiş ve bu yolla iç güvenilirlik sağlanmıştır.

Araştırmada sunulan bulguların geçerliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcıların görüşlerinden sık sık alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci detaylı olarak betimlenmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen sonuçlar çerçevesinde kodlar çıkartılarak bu kodların birbirleriyle karşılaştırması yapılmıştır. Ulaşılan kodlar yorumlanarak ve kavramsallaştırarak katılımcıların açık bir biçimde farkında olmadıkları örüntüleri oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın problemlerine ve amacına sadık kalınarak, gereksiz kodlar çıkartılmış veya yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu sayede araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlanması düşüncesiyle derin odaklı veriler elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde orman okulu uygulamaları yapan okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan alt problemleri başlıklar halinde sunulmuştur. Alt problemlerin başlıkları altında, o konuya ilişkin analizlere yer verilmiştir. Verilerin analizinde öğretmenlerin verdikleri

cevaplar ışığında oluşturulan kodlar, alt temalar ve temaların sınıflandırılması ile tablolar oluşturulmuştur.

Sınıf İçi Uygulamalar

Öğretmenlere “Bir okul öncesi öğretmeni olarak sınıf içi uygulamalarınızda nelere dikkat edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlara ait örnek ifadeler Tablo 3 ‘te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf İçi Uygulamalar Örnek İfadeler

Tema	Alt tema	Kod	Örnek İfadeler
Etkinlikler	Rutin etkinlikler	Parmak oyunları	Orkide: “Lego oynuyoruz, Hikaye okuyoruz, şarkı söylüyoruz, parmak oyunlarını çok seviyorlar”
		Şarkı söyleme,	
		Lego Oynama	
		Hikaye Okuma	
		Sabah sporu	Orkide: “Her zaman mutlaka sabah spor zamanı yaparız. Günlük çember zamanımızı yaparız. “
		Çember Etkinliği	Karanfil: “açıkçası daha çok dışarı çıkıyoruz bahçeye “
		Bahçe Etkinliği	
		Fen Etkinliği	Papatya: “Mesela sanat etkinliği, fen doğa etkinliği, matematik hepsi bu temalarla ilgili oluyor.”
	Sanat Etkinliği		
	Matematik etkinliği		
	Süreli etkinlikler	Kitap günü,	Beyaz Gül: “Haftanın belli günleri oyuncak günümüz var, bazı günler kitap günü. Çocuklar oyuncakları getirir, paylaşılır. Kitap gününde kitapları birbirleriyle değiştirip resimlerine bakarlar. Okuyamaları da inceliyorlar birlikte.”
		Oyuncak Günü	
		Orman Günü	Beyaz Gül: “Orman günlerimiz oluyor, Cuma günü.”
Yörünge çalışmaları	Papatya: “Şöyle bizim haftalık temalarımız var bu temalar üzerinden etkinlikleri hazırlıyoruz.”		
Eğitim yaklaşımı	Öğrenci merkezli eğitim	Doğa temelli eğitim	Karanfil: “taşla oynasın toprakla oynasın doğa ile iç içe olsun.”
		Disiplinler arası eğitim	Papatya: “Mesela sanat etkinliği, fen doğa etkinliği, matematik hepsi bu temalarla ilgili oluyor.”
		Bireyselleştirilmiş eğitim	Lavanta: “Onların düzeylerine göre hareket ediyorum. 4 yaşındaki yapabilir mi, 6 yaşındaki yapabilir mi kafamızda bu oluyor.
Gelişim	Çocuk gelişimi	Dikkat süresi	Lavanta: “Benim grubum hemen sıkılan bir grup etkinliklerde fazla uzun süre kalamıyorlar. Maksimum 15 dakika tutabiliyorum.”
		Çocuğa göre eğitim	Lavanta: “yaş grubum 48-66 ay. Onların düzeylerine göre hareket ediyorum.”
Koruyucu güvenlik	Sınıfıçi güvenlik	Güvenlik önlemi	Çiğdem: “Benim yaş grubum 24-36 ay olduğu için biz sınıfta öncelikle güvenliğe dikkat ediyoruz.”
		Sağlıklı ürün tercihi	Çiğdem: “ Mesela hamur da aynı şekilde mesela bizim okulumuzdaki hamurlar patatesten yapılıyor yeseler bile sorun olmaz ama biz yine de çok dikkat ediyoruz.”

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında dikkat ettiği unsurlar etkinlikler, eğitim yaklaşımı, gelişim ve koruyucu güvenlik olarak 4 tema etrafında toplanmıştır. Etkinlikler teması rutin etkinlikler ve süreli etkinlikler olmak üzere 2 alt temadan oluşmaktadır. Eğitim Yaklaşımı teması öğrenci merkezli olmak üzere 1 alt temadan oluşmaktadır. Öğrenci merkezli alt teması ise kendi içerisinde doğa temelli eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve disiplinler arası eğitim olarak 3 koddan oluşmaktadır. Gelişim teması çocuk gelişimi alt temasına ayrılmakta, çocuk gelişimi alt teması ise dikkat süresi ve çocuğa göre eğitim olarak 2 koddan oluşmaktadır. Koruyucu Güvenlik teması ise sınıf içi güvenlik alt temasını kapsamakta, sınıf içi güvenlik teması ise güvenlik önemi ve sağlıklı ürün tercihi olarak 2 koddan oluşmaktadır. Verilen temalar ve alt temalara ilişkin frekans değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf İçi Uygulamalar Frekans Tablosu

Tema	Alt tema	Frekans
Etkinlikler	Rutin etkinlikler	10
	Süreli Etkinlikler	4
Eğitim yaklaşımı	Öğrenci merkezli eğitim	4
Gelişim	Çocuk gelişimi	3
Koruyucu güvenlik	Sınıf içi güvenlik	2

Tablo 4 Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında dikkat ettiği unsurlar incelendiğinde en çok söz edilen konunun rutin etkinlikler olduğu görülmüştür. Öğretmenler rutin etkinlikler, süreli etkinlikler, öğrenci merkezli eğitim, çocuk gelişimi, sınıf içi güvenlik gibi konulara değinmişlerdir.

Okulda Yürütülen Uygulamalar

Öğretmenlere “Okulunuzda ne tür eğitim uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?” diye sorulmuş, alınan yanıtlara ait ifadelere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Okulda Yürütülen Uygulamalar

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek İfadeler
Etkinlikler	Rutin Etkinlikler	Yörünge Çalışmaları	<i>Orkide: Haftalık belirli haftalarımız var onlara uygun etkinliklerimizi yapıyoruz Mesela bu hafta Deniz haftası.</i>
		Drama	<i>Beyaz Gül: Drama derslerine çok dikkat ediyoruz. Deney saatlerimiz var. Haftada en az 2 gün deneyler yapıyoruz.</i>
		Deney	
		Günlük çember etkinliği	<i>Papatya: Çember saatlerimiz oluyor.</i>
		Sabah sporu	<i>Çiğdem: Sabahları sporla başlıyoruz</i>
		Sanat Etkinliği	<i>Çiğdem: . Sonra sanat etkinliğini çok seviyorlar, sınıfa çıkıp bir sanat etkinliği yapıyoruz.</i>

	Sınıf Dışı Etkinlikler	Orman Günü	<i>Beyaz Gül: Orman günlerimiz oluyor, Cuma günü.</i>
		Bahçe Etkinlikleri	<i>Lavanta: Bahçe saatlerimiz oluyor. Bahçe saatlerine zaten bayılıyorlar.</i>
		Duyusal Etkinlikler	<i>Çiğdem: Hava güzelse bahçeye çıkıyoruz, bizim çocuklar duyuşsal etkinlikleri çok seviyorlar o yüzden mesela suyla oynuyorlar. Su balonlarıyla oynuyorlar.</i>
Çocukluk Dönemi Gelişim Alanları	Sosyal Gelişim	İletişim Becerileri	<i>Lavanta: çember saatlerimiz oluyor, çocuklar sohbet ediyoruz.</i>
		Etkileşim	<i>Papatya: Çember saatlerimiz oluyor. Günümüzü değerlendiriyoruz.</i>
		Diyalojik Ortam	<i>Papatya: Çocuklara söz hakkı veriyoruz. Kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar hazırlıyoruz.</i>
	Fiziksel Gelişim	İnce Motor Becerileri	<i>Orkide: Rutinimde oyun hamuru da var el kasları için.</i>
Eğitim Yaklaşımı	Öğrenci Merkezli Eğitim	Disiplinler Arası Eğitim	<i>Orkide: "parmak oyunları yapıyoruz. Bazen parmak oyunları ile beraber sayı da araya sıkıştırıp kavram çalışmasını da gerçekleştirmiş oluyoruz."</i>
		Çocuğa Göre Eğitim	<i>Karanfil: . Yaş grubum küçük olduğu için kağıt etkinliklerindense daha aktif olacakları şeyler yapıyoruz.</i>

Tablo 5 incelendiğinde yürütölen eğitim uygulamalarının etkinlikler, gelişim alanları ve eğitim yaklaşımı olarak 3 temada toplanmıştır. Etkinlikler teması rutin etkinlikler ve sınıf dışı etkinlikler olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Çocukluk dönemi gelişim alanları teması sosyal gelişim ve fiziksel gelişim olarak iki alt temadan oluşmaktadır. Eğitim yaklaşımı teması ise öğrenci merkezli eğitim alt temasına ayrılmıştır. Verilen tema, alt tema ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 6'da incelenmiştir.

Tablo 6

Okulda Yürütölen Uygulamalar Frekans Tablosu

Tema	Alt Tema	Frekans
Etkinlikler	Rutin Etkinlikler	12
	Sınıf Dışı Etkinlikler	3
Çocukluk Dönemi Gelişim Alanları	Sosyal Gelişim	3
	Fiziksel Gelişim	1
Eğitim Yaklaşımı	Öğrenci Merkezli Eğitim	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okulda yürütölen etkinliklerden yörunge çalışmaları, drama, deney, çember etkinliği, sabah sporu, sanat etkinliği, orman günü bahçe etkinlikleri, duyuşsal etkinliklerinden söz ettikleri görölmüştür. Öğretmenler okulda uygulanan eğitim yaklaşımından ve gelişim dönemlerine değinmişlerdir.

Orman Uygulamaları

Öğretmenlere “Ormanda yaptığınız uygulamaları nasıl tanımlarsınız ? Okul öncesinde orman temalı uygulamalar ile ilgili neler anlatabilirsiniz?” diye sorulmuş, alınan yanıtlara ilişkin örnek ifadelere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Orman Uygulamaları Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek İfadeler	
Orman Uygulamaları	Orman Etkinlikleri	Serbest Etkinlikler	<i>Çiğdem: dikkatleri dağılınca serbest etkinlikler yapıyoruz.</i>	
		Bilişsel Etkinlikler	<i>Beyaz Gül: Kartlarındaki resimleri bulmaya çalışıyorlar.</i>	
		Bireysel Deneyimler	<i>Çiğdem: karıncaya bile bakıp bu karınca mı değil mi ben böyle görmemişim falan diyenler oluyor.</i>	
		Hikaye	<i>Çiğdem: Ormanda hikaye okuyoruz</i>	
		Gözlem	<i>Papatya:” gözlem yapıyoruz”</i>	
		Duyusal Eğitim	<i>Orkide:” çoraplarını çıkarıp ayaklarını toprağa bastular. Ya da çorapla isteyen çorapla bastı hani böyle hem duyu gelişimi için ...”</i>	
Orman Uygulamaları	Orman Etkinlikleri	Fen Etkinlikleri	<i>Papatya: ağaçlar nasıl büyüyor, yaprakları neden farklı, bulduğumuz böcekler nasıl inceliyoruz.</i>	
		Mevsimsel Etkinlikler	<i>Beyaz Gül: “Baharda çiçekler çıkmaya başlayınca onlarla ilgili konuşuyoruz. İsimlerini bulmaya çalışıyoruz.”</i>	
		Sürdürülebilirlik	<i>Karanfil: “çamlardan da fırça yaptık”</i>	
		Beslenme	<i>Beyaz Gül: “Görevlerini yapmadan atıştırmalıklarını yiyorlar.”</i>	
		Kurumsal İşbirliği	Uzman Konuk	<i>Lavanta:” uygulanırken konuya göre farklı kişiler bize yardımcı oluyor. Mesela üniversiteden hocalarımız bize destek oluyor.”</i>
		Öğretmenin Roller	Öğretmen Sorumluluğu	Gözlem	Lavanta: “. Biz sınıf öğretmenleri olarak onları gözlemliyoruz ve yanlarında bulunuyoruz.”
Güvenlik	<i>Beyaz Gül: “. Çocuklar böcekleri eline almadan biz bakıyoruz.”</i>			
Çocukluk Dönemi Özellikleri	Gelişim Alanları	Sosyal Gelişim	<i>Lavanta: “Ormanda toplu bir biçimde hareket edebilmeyi öğreniyorlar.”</i>	
		Bilişsel Gelişim	<i>Papatya:” Orman genel olarak araştırmayla geçiyor.”</i>	
		Duyusal Gelişim	<i>Beyaz Gül: “Korkmuyorlar...”</i>	
	Dönem Özellikleri	Merak	<i>Çiğdem: “Çok merak ediyorlar aslında, karıncaya bile bakıp bu karınca mı değil mi...”</i>	
		Dikkat	<i>Çiğdem:” dikkatleri dağılınca serbest etkinlikler yapıyoruz.”</i>	

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin orman uygulamalarının orman uygulamaları, öğretmen rolleri, çocukluk dönemi özellikleri olmak üzere 3 tema etrafında toplandığı görülmüştür. Orman Uygulamaları serbest etkinlikler, bilişsel etkinlikler bireysel deneyimler, hikaye, gözlem, duyuşsal eğitim, fen etkinlikleri, mevsimsel etkinlikler, sürdürülebilirlik, beslenme, kurumsal işbirliği kodlarından oluşmaktadır. Öğretmen rolleri, öğretmen sorumluluğu alt teması ve gözlem ve güvenlik kodlarından oluşmaktadır. Çocukluk dönemi özellikleri teması gelişim alanları ve dönem özellikleri olmak üzere 2 alt temaya ayrılmıştır. Verilen tema ve alt tema kodlarına ilişkin frekans değerleri tablo 8’de incelenmiştir.

Tablo 8

Orman Uygulamaları Frekans Tablosu

Tema	Alt Tema	Frekans
Orman Uygulamaları	Orman Etkinlikleri	13
	Kurumsal İşbirliği	2
Öğretmenin Roller	Öğretmen Sorumluluğu	5
Çocukluk Dönemi Özellikleri	Gelişim Alanları	6
	Dönem Özellikleri	5

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla orman uygulamaları temasına değindiği görülmüştür. Çocukluk dönemi özellikleri temasının kodlarından olan merak, öğretmenlerin sıklıkla değindiği bir konudur. Katılımcılar öğretmen sorumluluğu kategorisinde güvenlik ve gözlem kodlarından bahsetmişlerdir.

Aile Dönütleri

Öğretmenlere “Aileler orman uygulaması hakkında nasıl dönütler veriyor? Uygulamada aileleri memnun eden ve mutsuz eden şeyler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlara ilişkin örnek ifadeler Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9

Aile Dönütleri Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek İfadeler
Orman Uygulamasında Dönütler	Aile Dönütleri	Olumlu Dönütler	<i>Lavanta: “mesela bir velimiz bize mektup yazmıştı. Anne çok mutlu olmuş bize teşekkür etmişti.” Beyaz Gül: “Çok memnunar. Her gün orman etkinlikleri olsun istiyorlar.”</i>
		Olumsuz Dönütler	<i>Karanfil: “Olumsuz olanlar eğitim açısından değil de kış döneminde işte benim çocuğum gelmese mi hasta olur falan diyenler oluyor.”</i>

Tablo 9 incelendiğinde orman uygulamalarına yönelik aile dönütlerinin olumlu ve olumsuz dönütler olarak incelendiği görülmüştür. İncelenen tema, alt tema ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 10’da incelenmiştir.

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Orman Uygulamasında Dönütler	Aile Dönütleri	Olumlu Dönütler	6
		Olumsuz Dönütler	2

Tablo 10 incelendiğinde aile dönütlerinin büyük bir çoğunluğunu olumlu dönütlerin oluşturduğu görülmektedir.

Orman Uygulamalarında Karşılaşılan Durumlar

Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme sırasında “Uygulama süresince nelerle karşılaşıyorsunuz ? Olumlu yanları neler? Olumsuz yanları neler ? “ sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan örnek ifadeler Tablo 11’de incelenmiştir.

Tablo 11: Orman Uygulamalarında Karşılaşılan Durumlar Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek İfadeler
Orman Uygulamalarında Karşılaşılan Durumlar	Çocuk Deneyimleri	Bireysel Deneyim	Orkide: “ <i>Öğretmenim su birikintisinde zıplayalım mı falan diyorlar</i> ”
		Duygusal Deneyimler	Çiğdem: “ <i>çocuklar başarıyorlar. Daha uyumlu oluyorlar.</i> ”
		Özgür Ortam	Papatya: “ <i>Özgür hareket ediyor çocuklar.</i> ”
	Öğretmen Deneyimleri	Olumlu Deneyimler	Lavanta: “ <i>Ama şöyle anlatayım muhteşem. Güzel ya, ormana gitmek o atmosferi koklamak çok güzel.</i> ”
		Olumsuz Deneyimler	Karanfil: “ <i>Zorlanmalar tabiki oluyor, hepsini gözlemlemek zorundasın, dağılmaları lazım.</i> ”

Tablo 11 incelendiğinde Orman uygulamalarında karşılaşılan durumlar temasının çocuk deneyimleri ve öğretmen deneyimleri olarak iki alt kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Çocuk deneyimleri ise bireysel deneyimler, duygusal deneyimler, özgür ortam kodlarından oluşmuştur. Öğretmen deneyimleri ise olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler kodlarına ayrılmıştır. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 12’de incelenmiştir.

Tablo 12

Orman Uygulamalarında Karşılaşılan Durumlar Frekans Tablosu

Tema	Alt Tema	Frekans
Orman Uygulamalarında Karşılaşılan Durumlar	Çocuk Deneyimleri	4
	Öğretmen Deneyimleri	3

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların çocuk deneyimlerinden bireysel deneyim, duygusal deneyim ve özgür ortam konularına değindiği görülmüştür. Öğretmen deneyimlerinde olumlu ve olumsuz deneyimlerden bahsedildiği görülmüştür.

Yaş Grupları

Katılımcılara “Yaş gruplarına göre orman uygulamalarını değerlendirebilir misiniz? Sizce bu uygulama hangi yaş grubunda ne gibi etkilere sahip ?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlara ilişkin örnek ifadeler Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Yaş Grupları Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek İfadeler
Yaş Grubu Özellikleri	24-36 Ay	Dikkat	<i>Karanfil: " Benim yaş grubum 5 dakika dinliyor mesela sonra ilgileri hemen dağılıyor."</i>
		Serbest Aktiviteler	<i>Çiğdem: "Bizimkiler çok küçük oldukları için daha çok serbest oyun..."</i>
		Gruba ait davranma becerisi	<i>Lavanta: " Mesela küçük grup birlikte hareket edemiyorlar bağımsız davranmak istiyorlar."</i>
	36-48 Ay	Merak	<i>Papatya: " Araştırmaya ve merak etmeye daha da istekli oluyorlar."</i>
		Dikkat Süresi	<i>Lavanta: " küçük yaş grubundakiler bazen odaklanamıyorlar."</i>
		Duygusal Deneyim	<i>Orkide: " İlk gittiğimiz zamanlarda doğada korkan çocuklar vardı, doğayı sevmeye başladılar."</i>
	48-66 Ay	Önceki Öğrenmeleri Kullanma Becerisi	<i>Papatya: " . Daha önce ormana gidenler küçük gruptakilere kendi öğrendiklerini anlatıyorlar"</i>
			<i>Çiğdem: " Kendilerini ormanın keşifçileri gibi hissediyorlar."</i>
		Eğitsel Aktiviteler	<i>Çiğdem: " Daha fazla eğitsel aktivite yapıyorlar, yaptıkları şeyleri oyuna dönüştürebiliyorlar."</i>
		Akran Eğitimi	<i>Orkide: " 5 yaşlar daha önceden deneyimledikleri için küçük yaş grubundakilere öğrendikleri ağaçların isimlerini öğretiyorlar."</i>
Ormana Gitme Sıklığı	24-36 Ay	Belirli Aralıklarla	<i>Beyaz Gül: " küçük yaş grubu daha az gidiyor."</i>
	36-48 Ay	Belirli Aralıklarla	<i>Papatya: " . Onlar ormana alıştıktan sonra küçük gruplarımızı da götürmeye başladık."</i>
	48-66 Ay	Haftada 1 Gün	<i>Beyaz Gül: "Orman günlerimiz oluyor, Cuma günü."</i>

Tablo 13’te yaş grubu ve ormana gitme sıklığı olmak üzere 2 tema etrafında incelenmiştir. Yaş grubu teması 24-36 Ay, 36-48 ay ve 48-66 Ay olmak üzere 3 alt temadan oluşmaktadır. 24-36 Ay alt temasında katılımcıların dikkat, gruba ait davranma becerisi ve serbest aktivitelere değindikleri

görülmüştür. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda 48-66 Ay alt temasında önceki öğrenmeleri kullanma becerisi, merak, eğitsel aktiviteler, akran eğitimi kodları oluşturulmuştur. Öğrencilerin yaş gruplarına göre ormana gitme sıklığının farklı olduğu görüldüğünden yaş gruplarına göre belirli aralıklarla ve haftada bir gün kodları oluşturulmuştur. Tema, alt tema ve kodlara ilişkin frekans değerlerine Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14*Yaş Grupları Frekans Tablosu*

Tema	Alt Tema	Frekans
Yaş Grubu Özellikleri	24-36 Ay	5
	36-48 Ay	6
	48-66 Ay	9
Ormana Gitme Sıklığı	24-36 Ay	4
	36-48 Ay	
	48-66 Ay	

Tablo 14 incelendiğinde 24-36 ay ve 36-48 Ay çocuklar ormana belirli aralıklarla giderken, 48-66 Aylık çocukların haftada 1 gün ormana gittiği görülmüştür. Katılımcılar yaş gruplarına göre çocukların farklı davranışlarına değinmişlerdir. 48-66 Ay yaş grubundaki öğrencilerin önceki öğrenmelerini kullanma becerisi en sık tekrarlanan kod olarak görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine dayalı bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, alanyazında ilgili araştırmalarla desteklenerek yer verilmiştir. Öneriler bölümünde bu araştırmaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

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 çalışan ve orman uygulamaları yürüten 6 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdiği yanıtlar neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde 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. Onur (2016), ormanın diğer disiplinlere de entegre edilebileceğini ve bunun olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmiştir.

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. O'brien ve Murray (2006) tarafından bu bulgularla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada başlangıçta içe dönük, korkulu bir çocuğun uzun dönem orman okulu programına katıldıktan sonra kendine olan güvenin önemli ölçüde arttığını gözlemlemişlerdir.

Katılımcılar orman etkinliklerine katılan çocukların grup ile hareket edebilme becerisi geliştirdiğini belirtmişlerdir. Parks (2013) yaptığı çalışmada orman okulu uygulamalarının doğasında gruplar halinde işbirlikçi çalışmayı teşvik ettiğini savunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların ormanda özgür hareket edebildiğini, serbest etkinlikler yapabildiğini, yapılandırılmış etkinliklere katılabildiğini ifade etmişlerdir. Knight (2013) orman okullarının çok yönlü fırsatlar sunarak birbiriyle uyumlu, bilgili, dayanıklı, becerilerinin farkında bireyler yetiştirmeyi sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilerin çamurda zıpladıklarını, ağaca tırmandıklarını, su birikintilerinde koştuklarını belirtmişlerdir. Fjortoft (2004) orman okulu uygulamalarında çocukların gerçekleştirdiği koşma, zıplama, tırmanma gibi hareketler çocukların öğrenmesi için kullanılan en doğal ve en önemli yöntem olarak tanımlamıştır.

Katılımcılar ailelerin orman etkinlikleri ile ilgili olumlu dönütler verdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre çocukları orman okulu etkinliklerine katılan ailelerin doğa ve çocuk arasındaki bağı destekleyen bir çevrede eğitim almasının çocukları olumlu yönde etkileyeceğine inandıkları bilinmektedir (Bets, Vogel, Chapman, Pitetti, Cardinal, 2010).

Öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocukların yaş gruplarına göre orman etkinliklerinde davranışlarının farklılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. 48-66 Ay yaş grubunda eğitim gören çocukların kendilerinden daha küçük yaş grubundaki çocuklara orman etkinlikleri sırasında yardımcı olduklarını, önceki öğrenmelerini akranlarıyla paylaştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar bu bulguları desteklemektedir, orman okulu uygulamaları sayesinde çocukların akranlarıyla yeni bağlar ve arkadaşlıklar kurabildikleri ifade edilmiştir (Forest School Wales, 2009).

Katılımcılar orman etkinliklerinin uygulanması sırasında öğretmen sorumluluğuna değinmişler; öğretmeni gözlem ve güvenlik önlemlerini sağlama yönlerinden bahsetmişlerdir. Warden (2015) orman okulu eğitimcisinin öngörülen risk faktörlerini değerlendirebilme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir, bu tanım öğretmenlerin görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Öneriler

- Çocukların doğayı fark etmesini sağlayacak orman okullarını araştıracak araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.
- Orman okulları ülkemizde yeni tanınmaya başlayan bir yaklaşım olması sebebiyle, orman okulu uygulamalarını tanıtıcı içeriklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğretmenlere orman okulu felsefesini tanıtacak eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.
- Orman okullarının sayısı artırılmalıdır.
- Türkiye'deki alan yazınında orman okulu araştırmasına yönelik sınırlı sayıda kaynak olması nedeniyle bu alana ilişkin araştırma çalışmalarının yapılarak kaynak sayısında artış yanında araştırmaların niteliği açısından iyileştirme yapılabilir.

Kaynakça

- Beets, M. W., Bornstein, D., Beighle, A., Cardinal, B. J., & Morgan, C. F. (2010). Pedometer-measured physical activity patterns of youth: a 13-country review. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(2), 208-216.
- Blackwell, S. (2005). Forest schools; if you go down to the woods today. *Horizon*, 10-15.
- Büyüköztürk, 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.
- Diñer, 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.forestschoollassociation.org/wpcontent/uploads/2013/01/P9284178.jpg?ssl=1>
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Gülay, H., & Özncar, 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* (s. 47-84). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*.
- 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>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://www.meb.gov.tr>
- O'Brien, L., & Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Surrey: Forest Research.
- Tanrıoğan, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Warden, C. (2015). *Learning with nature: Embedding outdoor practice*. Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayınevi.

ETİK

Sıra : E-23688910-050 01 04-2300065051
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

17.07.2023

Protokol No:	2023-SBB-0413
Araştırmanın Başlığı:	Çalışan Öğretmenlerin Bakış Açısından Yer Temelli Eğitim Ortamı Sunan Bir Anasokulunda Orman Okulu Uygulamaları
Proje Yürütücüsü:	Merve YILDIRIM
Bayvuru Formunun Geliş Tarihi:	17.06.2023
Karar Tarihi:	12.07.2023
Toplantı No:	14

Bayvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, öneriler ya da uyarılar bulunmadığından 12.07.2023 tarihli ve 14 numaralı toplantıda 2023-SBB-0413 numaralı bayvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. EHF KARAHAN
BaşkanDoç. Dr. Sedat Balyemez
Başkan yardımcısıDoç. Dr. Melih BAŞKOL
ÜyeDr. Öğr. Üyesi Hasan Bırcı
KANŞIZOĞLU
Üye

Belge Doğrulama Kodu: TR0777

Bu belge güvenli elektronik imzalarla onaylanmıştır.

Belge Tutarı Adres: <http://belge.kurum.gov.tr/ETIK/Record/ConfirmationsPage/Detail>Adres: Ağaçları Sokak, Fırtına Çarşısı No:19 Bartın
Telefon No: (0378) 2211930
e-Posta: etik@bartoanet.gov.trFaks No: (0378) 2211942
İnternet Adresi: <http://www.bartoanet.gov.tr>

Belge Türü:

Etik Kurulum
Belgesi

Tarihçe No:



Okulöncesi Öğretmenlerinin Drama Temelinde Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımı*

Narin BOZAN¹

MEB

Durmuş KILIÇ²

Atatürk Üniversitesi

Özet

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımlarına etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırmada Diyarbakır ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkez bir anaokulunda yarı deneysel olarak çalışma yapılmıştır. Deney grubunda drama temeline etkileşimli okuma yöntemi ile değer kazanımına etkisi araştırılmak amaçlanmıştır. Araştırma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından SDK-2022-10752 proje kodu ile desteklenmiştir. Proje kapsamında araştırmanın uygulama aşamasında kullanılacak hikâyeler, kukla materyalleri sağlanmıştır. Sağlanan materyaller deney grubunda drama temelli etkileşimli okuma yöntemi ile uygulama aşamasında kullanılmıştır. Kontrol grubunda her hangi bir yonteme yer verilmeden sadece aynı hikaye kitaplarına yer verilmiştir. Araştırmada deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 öğrenci olmak üzere toplamda 30 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Değerler Ölçeği" veli formu velilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda drama temeline etkileşimli okuma yönteminin çocuklarda değer kazanımında anlamlı etkisi olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin eğitim durumunun deney grubu velilerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında kontrol grubunda anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerde sosyal gelişim, paylaşma değerlerinde anlamlı olduğu, uygulama sonucu öğrencilerin okul dışı yaşamlarında da olumlu yansımaların olduğu ve okul öncesi öğrencilerde değer kazanımında etkili bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, drama, okul öncesi, etkileşimli okuma

Abstract

This research aimed to investigate the effect of preschool teachers' drama-based interactive reading activities on the value acquisition of preschool students. In the research, a quasi-experimental study was conducted in a central kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Diyarbakır. It was aimed to investigate the effect of interactive reading method on drama-based value acquisition in the experimental group. The research was supported by Atatürk University Scientific Research Projects with project code SDK-2022-10752. Within the scope of the project, stories and puppet materials to be used in the implementation phase of the research were provided. The provided materials were used in the experimental group during the application phase with the drama-based interactive reading method. In the control group, only the same story books were used without any method. There are 30 students in total in the study, 15 students in the experimental group and 15 students in the control group. In the research, the "Preschool Values Scale" parent form developed by Neslitürk and Çeliköz (2015) was applied to the parents. As a result of the research, it was concluded that the interactive reading method based on drama in the experimental group had a significant effect on children's acquisition of values. In addition, it was concluded that the educational level of the parents had a significant effect on the parents of the experimental group. In the research results, no significant results were obtained in the control group. As a result of the research, it was concluded that drama-based interactive reading activities are meaningful in the social development and sharing values of pre-school students, that the application has

* Bu araştırma Narin Bozan'ın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar. MEB, narinbozan@gmail.com. ORCID ID 0000-0002-1950-4570

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, dkilic@atauni.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-1217-1945

positive reflections on the students' out-of-school lives, and that it is an effective application in the acquisition of values in pre-school students.

Keywords: Values, drama, preschool, interactive reading

Giriş

Toplumun geleceği değerlerini bilen, içselleştiren ve değerlerine sahip çıkan insanların varlığına bağlı olarak gelişmektedir. Bundan dolayı eğitim sistemi tüm bireylere uygun ahlaki kararlar alarak ve alınan kararların davranışa dönüştürme becerisine sahip olabilmesi için çalışmaktadır (Yediyıldız, 2019). 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).

Toplumlar ortak değerlerle var olmaktadır. Bu ortak değerlerin amacı topluma faydalı iyi insanların yetiştirilmesidir. İyi insan toplum tarafından sevilen ve insani değerlere sahip olan kişi olarak kabul edilir. İnsani değerlere sahip olan kişiler güzel ahlaka, olumlu kişilik ve karakter sahibi bireyler olarak tanımlanırlar. Bu nedenle yapılan değerler eğitiminin yetiştirilmek istenen insan profiline katkıda bulunması beklenmektedir (Yıldırım, 2019).

Eğitimciler de ebeveynler de çocukların iyi yetişmesi için çaba sarf ederler. Çocuğun ahlaklı bir insan olarak toplumda yaşamını sürdürmesi yeterli bir eğitim alıp başarılı bir insan olması kadar önemlidir. Her çağda yardımlaşma, saygı, hoşgörü, adil olma gibi değerler evrensel olarak tüm insanlar tarafından kabul görmüştür. Değerler öğrenilebilir ve öğretilir ilkelere. Bireyin değerlerini oluşturmasında aile ve eğitim kurumlarının katkısı vardır. Çünkü bireyler doğuştan nelerin iyi ya da nelerin kötü olduklarını bilemezler. Aile ve eğitim kurumları aracılığıyla öğrenmeleri gerçekleşmektedir (Avcı, 2020).

Değerler bir toplumun gözle görülmeyen daha çok öznel tarafını oluşturmaktadır. Toplumsal sorunların çözümünde uygun görülen çözüm biçimini göstermektedir. Aynı zamanda değerlerin insanların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkisi de bulunmaktadır. Bireyler toplumun benimsediği tutum ve değerlerini benimseyerek bir topluma dâhil olmaktadır. Bireyler yaşadıkları toplumda davranışların iyi, kötü, doğru, yanlış vs. nasıl değerlendirildiğini öğrenmektedirler (Günaydın, 2020). Değerler toplumu bir arada tutmak ve bireylerin hayatta kalması için yasalar kadar önemlidir. Kaliteli bir toplumun devamlılığı için barışı, hoşgörüyü, uzlaşmayı, empatiyi, insan kişiliğini her yönüyle geliştirmek için değer eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Okumuş, 2021).

Değer kavramının evrensel bir tanımı olmamakla beraber tanımlanmasında hangi bakış açısının vurgulandığına bağlı olarak odakdeğerler, bireyler ve kültürel gruplar ile insan zihni ve eylemi veya evrensel değerlerle ilgili olabileceği belirtilmiştir (Sigurdardottir vd., 2019). Genel olarak değerler, insanların tarihsel ve kültürel birikimleri aracılığıyla kendilerini tanımları, keşfetmeleri ve sorgulamaları açısından önemli olan ve insanların maneviyatını maddiyatından daha çok etkileyen faktör olarak tanımlanmıştır. Bu yüzden değer insanı insan yapan, insanın kendisini sorgulamasını sağlayarak insanın diğer canlılardan ayıran ve davranışlarını yönlendiren inançlar olarak belirtilmiştir (Pınar, 2020).

Sağlıklı bir toplum yaşamı sürdürmek için değerler eğitiminin önemli bir yeri vardır. Değer edinme süreci ailede başlayıp okullarda devam etmektedir. Okullar değerlerin öğrenildiği en önemli yerlerdir. Özellikle okul öncesi eğitim döneminde kültürel değerlere uygun olarak çocukların içinde buldukları toplumun değer davranışlarını, alışkanlıklarını ve değerlerini öğrenmeye başlarlar (Erikli, 2016).

Her toplumda evrensel değerler olarak sevgi, saygı, hoşgörü ve yardımlaşma gibi değerler yer almaktadır. Bu değerler toplumun çoğunluğu tarafından benimsendiği gibi çocuklar tarafından da kolayca benimsendiği belirtilmiştir (Sürmen, 2021). Özellikle Sosyal yaşamın devamında toplumun gelenek ve göreneklerine ait değerler göz önüne alınarak sosyal düzenin inşa edildiği ve değerlerin olmadığı yerde toplumsal bir düzeninde olmayacağı vurgulanmaktadır (Kulaş, 2021).

Çocuğun hayatta sahip olduğu en önemli öğretmeni ailesidir. Çocukların gelişimi ilk olarak ailede başlamakta ve davranışlarında ve okul başarılarında ailelerin etkisi vardır. Çocuk aile içinde öğrendiği kültürel normlarla sosyal yaşamında yer almaktadırlar (Kurtbaş, 2019). Bundan dolayı çocuklarda değerler eğitiminin başlangıç noktası olarak aile kabul edilir. Çocuklar okula gelmeden önce ailede olduğu için ailenin değer kazandırmada önemi artmaktadır. Aileler değer kazanımında okullarla iş birliği içinde olması beklenir (Ulusoy & Dilmaç, 2020, s. 10). Ailenin kurallarıyla çocukta vicdan gelişimi şekillenir ve aile iyiyi, doğruyu, güzelliğin fark edilmesinde ortak yaşamda öğrenip benimsemesinde etkili bir kaynaktır (Ekiz Alpaslan, 2019). Bundan dolayı çocuğun gelecekte iyi bir birey olmasında erken yaşlarda verilecek değerler eğitime bağlıdır. Aileler çocuklarının iyi bir insan olmaları için gerekli şartları hazırlayarak iyi bir insan yetiştirmek zorundadır. İnsanın yaşamının çoğunu ailede geçirir ve yaşamına en çok etki ettiği dönem 0-6 yaş aralığıdır. Sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk değerleriyle büyüyen bir çocuk sorumluluk alarak kendi ayakları üzerinde durabilir, güven duygusu gelişerek kendi seçimlerini yapabilmektedir (Yıldırım, 2018).

Değerler eğitimi bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuklar tarafından anne babalarını, buldukları sosyal çevrelerini gözlemleyerek rol ve model almalarıyla başlar. Okullar ise değerlerin kazandırılmasında rol oynayan önemli kurumların başında gelmektedir (Dinçer & Aksoy, 2021). Günümüzde çalışma şartları ve aile yapılarına bağlı olarak çocuklar erken yaşlarda okula başlar ve zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirirler. Okullar çocukların iyiyi ve kötüyü yaşayarak öğrenebildiği toplumun küçük bir parçasıdır. Erken yaşta değerler eğitime başlanması önemlidir. Değerler eğitimiyle kimlik gelişimiyle olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınılır ve olumlu değerler ortaya çıkar (Okumuş, 2021).

Okul öncesi kurumlar aileden sonra çocukların tanıştığı ilk kurumlardır. Bu kurumlarda çocuklar yaşlılarıyla eğitimi gözetiminde paylaşma, sevgi, saygı, öz bakım gibi değerleri öğrenmelerinde olumlu sonuçlar vermektedir (Erkuş, 2012).

Anne ve babalar çocuğa doğru yer ve doğru zamanda nasıl bir değer eğitimi vereceklerini bilirlerse nitelikli bireyler yetiştirirler ama çocuklarına iyi model olmazlarsa çocukların karakterlerinin yanlış şekillenmesine neden olurlar. Günümüzde medyanın gençler üzerinde etkisi fazla olduğu için ailelerin çocuklarının karakter eğitimlerini daha fazla önemsemesi gerekir. Bunun için sevgi, saygının yer aldığı sağlıklı bir aile ortamı çocuğun karakter gelişiminde önemlidir (Genç & Barut, 2021, s. 32).

Değerler insanların yaşamlarında rehberlik eden toplumun kültür ve yaşamına göre önem dereceleri değişkenlik gösteren, ilgili durumların ötesinde arzu edilen amaçlardır (Barcın, 2018). Değerler eğitimi yalnızca zihinsel gelişimi değil aynı zamanda kalbi de geliştiren ve yavaş ilerleyen süreçtir. Çocuklara ve gençlere kendilerine ve başkalarına saygı, adalet, hoşgörü, eşitlik, öz disiplin, cömertlik, dürüstlük gibi temel insani değerlerin öğretilmesi için devlet tarafından okullarda uygulamaları içermektedir (Pala & Gögebakan Yıldız, 2021).

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 eğitime 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 gerektirmektedir. Bunun için de gerekli araştırmaların yapılması hangi değerlere daha çok ihtiyaç duyulduğu ve değerlerin hangi yöntemle verilmesi gerektiği de önemli görülmektedir (Çelik, 2020).

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.

Araştırmanın Amacı

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.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerine değer kazanımına etkisi var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerine değer kazanımının sosyal gelişim ve paylaşma değer becerilerine etkisi var mıdır?
3. 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 nesnelliliği vurgular ve araştırma tasarımları sayıları, istatistik yapıyı kullanarak nesnelliliği en üst düzeye ortaya çıkarmaktadır (McMillan & Schumacher, 2014, s. 35).

Çalışma Grubu

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 seçilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğrencilerin değer kazanımlarına ilişkin gözlemleri öğrenci velileri tarafından alınmıştır. Araştırmada yer alan velilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmada Yer Alan Velilerin Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler		Gruplar			
		Deney Grubu Veli		Kontrol Grubu Veli	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	14	93.3	13	86.7
	Erkek	1	6.7	2	13.3
Eğitim Durumu	Ortaokul	1	6.66	1	6.66
	Lise	8	53.33	4	26.7
	Önlisans	4	26.7	5	33.3
	Lisans	2	13.3	5	33.3
Gelir Durumu	Düşük	1	6.66	2	13.3
	Orta	11	73.3	7	46.7
	İyi	3	20	6	40
Çocuk Sayısı	1	3	20	1	6.66
	2	7	46.7	9	60
	3	4	26.7	5	33.3
	4	1	6.66		

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen ‘‘Okul Öncesi Değerler Ölçeği’’ veli formu izinler alınarak veliler tarafından ayrı olarak öğrenciler için doldurulmuştur. Testi yarılama yöntemine göre veli formunun güvenilirlik katsayısı .86; aile formunun .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Nicel veri analizi için SPSS 29.0.1 paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır. İlk olarak parametrik ya da nonparametrik testlerden hangilerinin kullanılacağını belirlemek için homojenlik ve normallik analizleri yapılmıştır. Büyüköztürk’e göre (2011) göre veri setinin normalliği için örneklemin (n) 50’den az olması durumunda Shapiro-Wilks testinin 50’den fazla olduğu durumlarda da Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmasını önermektedir. Normal dağılım için p (sig.) değerinin .050’nin üzerinde olması gerekmektedir. George & Mallery (2019), normal dağılımda Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1 olması mükemmel değer olduğu kabul edilirken ± 2 değerinin de kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Araştırma örnekleminin 50’den az sayıda olmasından dolayı Shapiro-Wilks testine bakılmıştır. Normal dağılım gösteren veri setinde parametrik testler uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirlik, ölçülen davranışın veya durumun tutarlılığı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Geçerlilik ise nitel araştırmalar için araştırmacının yansız olması, nicel araştırmalar için ölçme aracının ölçmeyi amaca uygun şekilde doğru ölçmesi gerektiği şeklinde belirtilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu amaçla Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılarak araştırmada meslektaş teyidi kullanılmış olup elde edilen veriler meslektaşlar tarafından tekrar gözden geçirilmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma etkinlikleriyle okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımına etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada nicel yöntemde deneysel desende elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yöntemi ile deney grubundaki öğrencilere değer kazanımına ilişkin veli görüşlerine ilişkin ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney Grubu Velilerin Okul Öncesinde Eğitim Gören Çocuklarının Değer Kazanımına İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Kıyaslanması

	Ort	N	SS	SH	t	p
Ön Test	52.533	15	3.642	.940	-2.234	.042
Son Test	56.000	15	3.683	.951		

Tablo 2, deney grubu velilerin okul öncesi eğitimi alan çocuklarının değer kazanımına ilişkin ön test (ÖnT) ve son test (SonT) ölçümlerini sunmaktadır. Ortalama değerlere göre, ön test için 52.533 ve son test için 56.000 elde edilmiştir. Standart sapma (SS) ve standart hata (SH) değerleri her iki ölçüm için benzerdir. t-test sonucu -2.234 ve p-değeri .042 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; bu durumda, son testte bir artış meydana gelmiştir. Sonuçlar, deney grubu velilerinin değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kontrol grubundaki öğrencilere değer kazanımına ilişkin veli görüşlerine ilişkin ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Kontrol Grubu Velilerin Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocuklarının Değer Kazanımına İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Kıyaslanması

	Ort	N	SS	SH	t	p
Ön Test	52.066	15	6.123	1.581	.674	.512
Son Test	50.866	15	2.474	.638		

Tablo 3, kontrol grubu velilerin okul öncesi eğitimi alan çocuklarının değer kazanımına ilişkin ön test (ÖnT) ve son test (SonT) ölçümlerini karşılaştırmaktadır. Ortalama değerler, ön test için 52.066 ve son test için 50.866 olarak rapor edilmiştir. Standart sapma (SS) ve standart hata (SH) değerleri de dikkate alındığında, ön testin standart sapması son teste göre daha yüksektir. t-test sonucu .674 ve p-değeri .512 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Yani, velilerin değer kazanımı açısından, iki ölçüm arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı yorumu yapılabilir. Bu tabloya dayanarak, kontrol grubu velilerin değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yöntemi deney grubundaki öğrencilerin sosyal gelişim ve paylaşma değeri becerilerine etkisine ait veli bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 13.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Yönteminin Deney Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Gelişim ve Paylaşma Değeri Becerilerine Etkisine Ait Veli Bulguları

	Ort	df	F	Sig.
Model	.002	4	.217	.923
Kesişim	16.448	1	1876.205	<.001
Sosyal etkileşim	.003	2	.296	.750
Paylaşma değeri	.001	2	.089	.916

Tablo 4, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma yönteminin deney grubundaki öğrencilere sosyal gelişim ve paylaşma değeri becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için deney grubundaki öğrenci velilerinden elde edilen bulguları içermektedir. Model için F istatistiği .217 ve p-değeri (Sig.) .923 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir. "Kesişim" için F istatistiği 1876.205 ve p-değeri <.001'dir, bu oldukça anlamlıdır ve modelin kesişim teriminin etkisi önemli bir faktördür. "Sosyal etkileşim" için F istatistiği .296 ve p-değeri .750; "Paylaşma değeri" için F istatistiği .089 ve p-değeri .916 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sosyal etkileşim ve paylaşma değeri becerileri üzerinde etkileşimli okuma yönteminin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını gösterir. Sonuç olarak, etkileşimli okuma yönteminin deney veli grubunun sosyal gelişim ve paylaşma değeri becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gözlemlenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerine değer kazanımında velilerin demografik değişkenlerinin etkisi var mıdır? Problemine yönelik bulgular;

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli kitap okuma yöntemi okul öncesi öğrencilerin değer kazanımında eğitim durumunun etkisinin olup olmadığına ait bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

Deney Veli Grubunun Eğitim Durumunun Deney Grubundaki Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi

		Ön Test				Son Test			
		Ort	SS	F	p	Ort	SS	F	p
Eğitim	Ortaokul	58.00	.			51.00	.		
	Lise	51.75	3.10	4.184	.042	58.75	4.99	4.132	.043
	Önlisans	51.60	4.16			55.60	2.51		
	Lisans	53.00	3.54			55.20	2.77		

Tablo 5, deney veli grubunda drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile değer kazanımının eğitim durumuna göre kıyaslanmasını göstermektedir. Farklı eğitim seviyeleri için ön test ve son test ortalamaları (Ort) ve standart sapmalar (SS) belirtilmiştir. F istatistikleri ve p-değerleri, ön test için $F = 4.184$ ve $p = .042$; son test için $F = 4.132$ ve $p = .043$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim seviyeleri arasında drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile elde edilen değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu tablo, eğitim seviyesinin deney veli grubunda drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 6.

Kontrol Veli Grubunun Eğitim Durumunun Drama ve Etkileşimli Okuma Yapılmadan Kontrol Grubu Öğrencilerine Değer Kazanımına Etkisi

		Ön Test				Son Test			
		Ort	SS	F	p	ort	SS	F	p
Eğitim	Ortaokul	54.00	.			53.00	.		
	Lise	52.88	6.77	.260	.852	49.63	2.39	2.088	.160
	Önlisans	51.75	7.41			52.75	2.06		
	Lisans	48.50	2.12			51.00	1.41		

Tablo 6, kontrol veli grubunda drama ve etkileşimli okuma yöntemlerine yer verilmeden yapılan okumaların kontrol grubundaki öğrencilere değer kazanımında kontrol grubu velilerin eğitim durumuna göre kıyaslanmasını göstermektedir. Farklı eğitim seviyeleri için ön test ve son test ortalamaları (Ort) ve standart sapmalar (SS) belirtilmiştir. Eğitim durumlarına göre, ön test ortalamaları Ortaokul için 54.00, Lise için 52.88, Önlisans için 51.75 ve Lisans için 48.50 olarak belirlenmiştir. Son test ortalamaları ise sırasıyla 53.00, 49.63, 52.75 ve 51.00'dir. F istatistikleri ve p-değerleri için ön testte $F = .260$ ve $p = .852$; son testte $F = 2.088$ ve $p = .160$ olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, eğitim seviyeleri arasında drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile elde edilen değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu tablo, eğitim seviyesinin drama ve etkileşimli okuma yöntemlerine yer verilmemesi kontrol grubu öğrencilerin değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama ve etkileşimli kitap okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımında velilerin gelir durumunun etkisinin olup olmadığına ait bulgular Tablo 7’de ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney Veli Grubunun Gelir Durumunun Drama ve Etkileşimli Okuma ile Deney Grubu Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımına Etkisi

		Ön Test				Son Test			
		Ort	SS	F	p	Ort	SS	F	p
Gelir	Çok düşük	.	.	.	.	50.00	.	.	.
	Düşük	41.00	.	.	.	50.00	.	.	.
	Orta	53.18	6.06	2.111	.164	51.00	2.45	.076	.928
	İyi	51.67	3.21	.	.	50.67	3.51	.	.
	Çok İyi	.	.	.	.	.	.	.	.

Tablo 7, deney veli grubunda drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile değer kazanımının gelir durumuna göre kıyaslanmasını sunmaktadır. Farklı gelir grupları için ön test ve son test ortalamaları (Ort) ve standart sapmalar (SS) belirtilmiştir, fakat "Çok düşük" ve "Çok İyi" kategorilerinde bu veriler eksiktir. F istatistikleri ve p-değerleri açısından, ön testte $F = 2.111$ ve $p = .164$; son testte $F = .076$ ve $p = .928$ olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlar, gelir durumları arasında drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile elde edilen değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu tablo, gelir durumunun drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Tablo 8.

Kontrol Veli Grubunun Gelir Durumunun Okul Öncesi Kontrol Grubu Öğrencilerinde Değer Kazanımına Etkisi

		Ön Test				Son Test			
		Ort	SS	F	p	Ort	SS	F	p
Gelir durumu	Düşük	50.50	45628	.	.	58.00	.00	.	.
	Orta	54.00	15797	1.144	.351	56.29	30011	.498	.620
	İyi	51.50	21582	.	.	55.00	43922	.	.

Tablo 8, kontrol veli grubunda drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile değer kazanımının gelir durumuna göre kıyaslanmasını göstermektedir. Farklı gelir grupları için ön test (ÖnT) ve son test (SonT) ortalamaları (Ort) ve standart sapmalar (SS) belirtilmiştir, fakat "Çok düşük" ve "Çok iyi" kategorilerinde bu veriler eksiktir. F istatistikleri ve p-değerleri, ön test için $F = 1.144$ ve $p = .351$; son test için $F = .498$ ve $p = .620$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, gelir durumları arasında drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile elde edilen değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama ve etkileşimli okuma ile okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımında çocuk sayısının etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 9’da ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney Veli Grubunda Drama ve Etkileşimli Okuma ile Değer Kazanımının Çocuk Sayısına Göre Kıyaslanması

	Ön Test				Son Test			
	Ort	SS	F	p	Ort	SS	F	p
Çocuk sayısı	1	55.67	6.81		53.00	2.65		
	2	51.57	6.58		50.29	2.43		
	3	49.75	5.97	.526	49.75	1.89	1.557	.255
	4	54.00	.		53.00	.		

Tablo 9, deney veli grubunun çocuk sayısına göre okul öncesi öğretmenlerinin drama ve etkileşimli okuma yöntemi ile okul öncesi deney grubu öğrencilerinde değer kazanımına etkisini göstermektedir. Farklı çocuk sayısına sahip veliler için ön test ve son test ortalamaları (Ort) ve standart sapmalar (SS) sunulmuştur. F istatistikleri ve p-değerleri, ön test için $F = .526$ ve $p = .674$; son test için $F = 1.557$ ve $p = .255$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çocuk sayısına göre drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile elde edilen değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu tablo, çocuk sayısının drama ve etkileşimli okuma yöntemleri ile değer kazanımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Tablo 10.

Kontrol Veli Grubunun Çocuk Sayısının Kontrol Grubu Öğrencilerinde Değer Kazanımına Etkisi

	Ön Test				Son Test				
	Ort	SS	F	p	Ort	SS	F	p	
Çocuk	1	52.00	.		58.00	.			
	2	51.11	3.Eki	2.462	.127	56.67	4.Haz	.738	.499
	3	55.20	Mar.70		54.40	3.May			

Tablo 10, kontrol veli grubunun çocuk sayısının kontrol grubu öğrencilerinde değer kazanımına etkisini göstermektedir. Farklı çocuk sayısına sahip veliler için ön test ve son test ortalamaları (Ort) ve standart sapmalar (SS) sunulmuştur. F istatistikleri ve p-değerleri, ön test için $F = 2.462$ ve $p = .127$; son test için $F = .738$ ve $p = .499$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çocuk sayısına göre drama ve etkileşimli okuma yöntemleri kullanılmadan değer kazanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli okuma yöntemi ile okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

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.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli yaptıkları etkileşimli okuma yönteminin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımlarının velilerin demografik değişkenlerinin etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular;

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.

Sim vd. (2014), araştırmasında ailelerin etkileşimli okuma sonrasında çocuklarda kelime dağarcığında gelişme, kavramları öğrenmede daha etkili olduğu ayrıca yazı ile ilgili kavramlarda da öğrenmelerinin iyi geliştiği sonuçları elde edilmiştir.

Çağlayan (2018) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı fakat değerler eğitimine yönelik eğitim almış olan öğretmenlerin daha olumlu sonuçlar elde ettiği, velilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma olmazken velilerin gelir durumuna göre anlamlı farklılaşma olduğu bu farklılaşmanın da sosyoekonomik durumu orta ve yüksek seviyede yer alan velilerin lehine olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Çetinkaya vd. (2018), Etkileşimli okuma yöntemi ile yapılan deneysel çalışma sonucunda öğrencilerde kelime hazinesinde artış olduğu, çocuklarda problem çözme becerilerinde anlamlı sonuçların çıktığı elde edilmiştir. Etkileşimli okuma ile değerleri içeren kitapların okunması sonucunda deney grubunda öğrencilerin değer kazanımlarına anlamlı etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2019), yaptığı çalışmada okul öncesi dönem değer kazanımı için öğretmenlerin drama ve oyun etkinlikleri ile daha etkili sonuçlar elde ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sürmen (2021), değer kazanımı için drama etkinliklerine yer verildiğinde zorlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Teşekkür

Tez çalışmasında SDK-2022-10752 proje kodu ile finansal destek sağlayan Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez çalışmasında gönüllü olarak yer alan öğretmenler çocuklar ve ebeveynlere teşekkür ederim.

Narin BOZAN

Kaynakça

- Avcı, M. (2020). *Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 632341) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. 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.
- Çağlayan, E. (2018). *Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği* (Tez No. 514358) [Yüksek lisans tezi, Bingöl Üniversitesi-Bingöl]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çelik, Ç. (2020). *İlkokul kademesinde uygulanan değerler eğitimi programının sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi: tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Tez No. 638912) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. 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.
- Diñer, B., & Aksoy, R. M. (2021). Postgraduate students' views on values education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1369–1384.
- Ekiz, Alpaslan. S. (2019). *Sınıf öğretmenleri adaylarının değerler eğitimi ile ilgili yeterlilikleri ve sahip oldukları metaforlar* (Tez No. 553932) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 357634) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. 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). Pegem Akademi.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi* (Tez No. 630545) [Doktora tezi, Yıldız Teknik-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Kulañı, E. (2021). *Değerler eğitiminin madde bağımlılığında korunma ve kurtulma öz-yeterliliğine etkisi* (Tez No. 674666) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtbaş, F. (2019). *Okul öncesi dönem değerler eğitimi uygulama çalışmalarında aile katılımının etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 599433) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. 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>
- Okumuş, O. (2021). History courses and values education: history teachers' evaluation of history education processes in turkey in terms of values education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 172–193. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.10>
- 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>
- Pırnaz, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş ili örneği)* (Tez No. 657902) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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>
- Sürmen, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin din ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Tez No. 689418) [Yüksek lisans tezi, Bursa Udağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 205–247). Pegem Akademi.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9*(2), 381–412. <https://doi.org/10.14527/PEGEGOG.2019.012>
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Yediyıldız, M. Y. (2019). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri (Ordu ili örneği)* (Tez No. 565386) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* (Tez No. 609945) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. (2019). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynler için değerler eğitimi yaklaşımlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve ebeveynlerin değerler eğitimi yaklaşımlarının belirlenmesi* (Tez No. 583582) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Modsal Betimlemeler Açısından İncelenmesi

Firuze ÖZTAŞ¹

Sevgi KINGİR²

Hacettepe Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada ilkököl 3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modsal betimlemelerin belirlenmesi ve bunları çeşitli ölçütler açısından karşılaştırarak incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada verilere ulaşmak için 3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarından yararlanılmıştır. Fen bilimleri ders kitabındaki modsal betimlemelerin içerik analizi sonucunda mod türleri içerisinde A, B ve C yayınevlerine ait kitaplarda en fazla kullanılan modun fotoğrafın olduğu ve kullanılan modların çoğunlukla açık bir şekilde ifade edildiği görülmüştür. Mod ve metin arasındaki ilişkinin oranı üç kitap için farklılık göstermektedir. Mod ve metin arasındaki ilişki genellikle tamamen ve kısmen olacak şekilde dağılım gösterdiği ancak öğrenciyi moda yönlendirecek bağlantılara yeterince yer verilmediği görülmüştür. C kitabında ise hiçbir bağlantıya rastlanılmamıştır. Modların başlık özelliklerinin çoğunlukla uygun olduğu tespit edilmiştir. Kitapta öğrencilerin yanlış öğrenmelerine sebep olabilecek hatalı, eksik ve belirsiz modlar da yer almaktadır. Bu sonuçlara yönelik olarak fen bilimleri ders kitaplarında tüm ünitelerde içeriğe uygun farklı türlerde modların kullanımına yer verilmesi önerilmektedir. Fen bilimleri ders kitaplarında var olan modların dış uzmanlar tarafından denetlenip niteliğinin artırılması da araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar sözcükler: Fen bilimleri ders kitabı, İlkokul fen eğitimi, Modsal betimlemeler

Giriş

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

¹ Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0001-5577-0983>, foztas@adiyaman.edu.tr

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0003-1848-4392>, ksevgi@hacettepe.edu.tr

insanlarının düşüncelerini fotoğraf, diyagram, liste, tablo, matematiksel ifade, resim gibi modsal betimlemeler yoluyla ifade etmelerinin yazılı bir metine kıyasla daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Bilimsel ifadeleri modsal betimlemeler kullanılarak sunmak bilgiyi betimlemek demektir (Waldrup ve diğerleri, 2006). 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 ilkökul düzeyinde inceleyen çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma literatürdeki boşluğu tamamlaması açısından önemlidir. Bu çalışma, ilkökul 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 ilkökul 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) ilkökul 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, araştırma-öğrenim, 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 çözümlmek 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 gücüne 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.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verileri elde etmek amacıyla fen bilimleri ders kitapları kullanılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın (2023) ilkökul 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, deneysel etkinlikler, bölüm sonu değerlendirme, proje oluşturma, ünitesi sonu değerlendirme ve özet kısımları yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında kitaptaki konu anlatım ve özet kısımları modsal betimlemelerin kullanımı yaygın olduğu için analiz birimi olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Merriam’a (2018) göre içerik analizi, verilen kodlanması ve kategorilerin oluşturulmasını kapsamaktadır. Araştırmada modsal betimlemeler kategori ve kodlara göre analiz edildiği için bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Fen bilimleri ders kitabındaki modsal betimlemeleri analiz etmek için Gkitzia ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği kod listesinden ve bu kod listesini genişleterek kullanan Demiralp’in (2022) çalışmasından yararlanılmıştır. Demiralp (2022) çalışmasında Gkitzia ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği kod listesine ‘modların ünitelere göre dağılımı’, ‘modların türü’ ve ‘öğrenme gücüne sebep olabilecek modlar’ adlı üç kategori eklemiştir.

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 gücüne sebep olabilecek modlar’ kategorisi uzman görüşü alınarak ‘yanlış öğrenmeye sebep olabilecek modlar’ olarak düzenlenmiştir. Çalışmanın analizinde kullanılan kategori, kod ve açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir (Tablo 1). Ayrıca üç farklı yayınevine ait fen bilimleri ders kitaplarından Anka Yayınevi (A), Tuna Yayınevi (B) ve MEB Yayınevi (C) olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Modsal betimlemelerin analizinde kullanılan kategori, kod ve açıklamalar

Kategori	Kod	Açıklama
Modların ünitelere göre dağılımı	•Gezegemimizi Tanıyalım	Bu kısımda her bir ünite de kullanılan toplam mod sayısının ünitelere göre dağılımı incelenmiştir.
	•Beş Duyumuz	
	•Kuvveti Tanıyalım	
	•Maddeyi Tanıyalım	
	•Çevremizdeki Işık ve Ses	

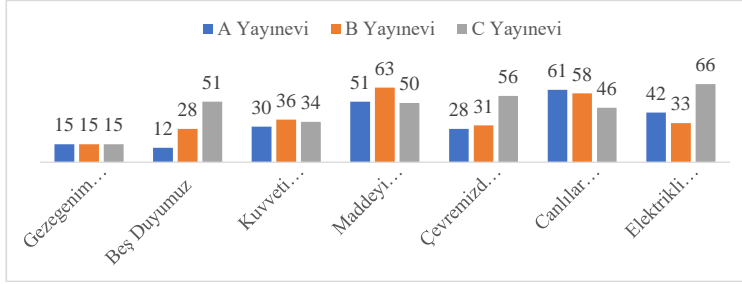
	•Canlılar Dünyasına Yolculuk	
	•Elektrikli Araçlar	
	•Resim	Varlıkları, insanları, yerleri ve nesnelere temsil eden, soyut olanı görselleştirerek somut biçimde aktaran çizimler (Kaya, 2006)
	•Fotoğraf	Konuları desteklemek için özel olarak seçilen ve çekimi yapılmış gerçek objelerin görüntüleri (Bodur, 2016)
	•Kavram haritası	Kavramlar arası ilişkileri gösteren grafik materyal
	•Liste	Anlatılmak istenen durumu aşama aşama anlatan mod türü (Yeşildağ-Hasançebi vd., 2014)
Modların türü	•Tablo	Satır ve sütunlar halinde düzenlenmiş verileri gösteren araçlar (Kaya, 2006)
	•Matematiksel ifade	Sembol, denklem ve formüller (Aydın ve Yeşilyurt, 2007)
	•Şema	
	•Diyagram	Olay, olgu, kavram ya da soyut ifadelerin, birbiriyle olan ilişkilerini özet halinde belirten gösterimler (Okçu, 2011)
Modların betimsel özelliklerinin yorumlanması	•Açık	Bir modun bütün kısımları açık ve net olarak belirtilmiş ve bu kısımlara yönelik açıklama yapılmışsa
	•Örtük	Bazı kısımlar açık bir şekilde belirtilirken bazı kısımları açıklanmamışsa
	•Belirsiz	Üzerinde herhangi bir açıklama yer almyorsa, net ve anlaşılır değilse
	•Tamamen ilişkili ve bağlantılı	Mod metinde yer alan bilgileri tamamen yansıtıyorsa ve metinde modsal betimlemeye yönlendiren ifade yer alıyorsa
	•Tamamen ilişkili ve bağlantısız	Mod metinde yer alan bilgileri tamamen yansıtıyorsa ve metinde modsal betimlemeye yönlendiren ifade yer almyorsa
Modların metinle bağlantısı	•Kısmen ilişkili ve bağlantılı	Mod metinde yer alan bilgilerin bir kısmını yansıtıyorsa ve metinde modsal betimlemeye yönlendiren ifade yer alıyorsa
	•Kısmen ilişkili ve bağlantısız	Mod metinde yer alan bilgilerin bir kısmını yansıtıyorsa ve metinde modsal betimlemeye yönlendiren ifade yer almyorsa
	•İlişkisiz	Mod metni yansıtmıyorsa ve metinde modsal betimlemeye yönlendiren ifade yer almyorsa
Modların başlıklarının özellikleri	•Uygun başlık	Modu açık ve anlaşılır bir şekilde açıklayan başlığa yer verilmişse
	•Sorunlu başlık	Moda yönelik olarak net bir açıklamanın olmadığı, örtük bir başlığa yer verilmişse
	•Başlık yok	Modu açıklayan başlığa yer verilmemişse
Yanlış öğrenmeye sebep olabilecek modlar	•Modların olması hatalı	Kullanılan mod ve metin içeriği birbirini desteklemediği için yanlış öğrenmeye sebep oluyorsa
	•Modların olması eksik	Kullanılan mod eksik bilgi içeriyorsa ve modun bazı kısımları açıklanmadığı için yanlış öğrenmelere sebep oluyorsa
	•Modların olması belirsiz	Kullanılan mod anlatılmak isteneni yeterince açıklayamıyorsa ve anlaşılır olmadığı için yanlış öğrenmelere sebep oluyorsa

Bulgular

Bu bölümde, fen bilimleri ders kitabındaki ünitelerde yer alan modsal betimlemelerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Modsal Betimlemelerin Sayısının Ünitelere Göre Dağılımı

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modsal betimlemelerin toplam sayısına bakıldığında A için 239, B için 264 ve C için 278 olarak belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan modsal betimlemelerin ünitelere göre dağılımına Grafik 1’de yer verilmektedir.

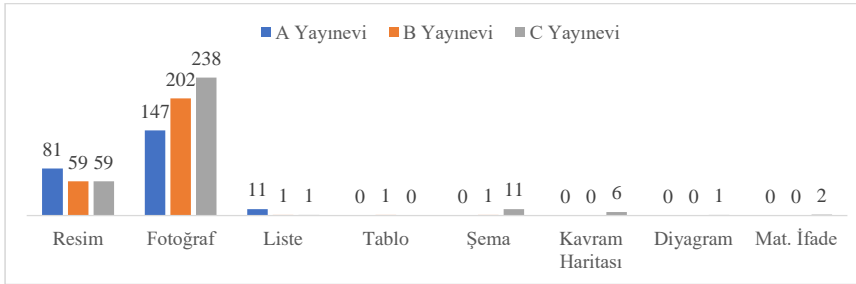


Grafik 1. Modsal betimlemelerin sayılarının ünitelere göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde en fazla modun C kitabında en az modun ise A kitabında kullanıldığı görülmektedir. Maddeyi Tanıyalım ve Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitelerinde diğer ünitelere göre daha fazla mod yer almaktadır. En az modun ise Gezegenimizi Tanıyalım ünitesinde olduğu görülmektedir. Gezegenimizi Tanıyalım, Kuvveti Tanıyalım, Maddeyi Tanıyalım ve Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitelerinde yer alan modların üç kitapta yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Ancak Beş Duyumuz, Çevremizdeki Işık ve Ses ile Elektrikli Araçlar ünitelerinde modların sayısının üç kitapta farklı olduğu belirlenmiştir.

Modsal Betimlemelerin Türlerinin Dağılımı

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan mod türlerinden resmin (A:81, B:59, C:59) adet, fotoğrafın (A: 147, B: 202, C: 238) adet, listenin (A: 11, B: 1, C: 1) adet, tablonun (B:1) adet, şemanın (B:1, C: 11) adet, kavram haritasının (C: 6) adet, diyagramın (C:1) adet, matematiksel ifadenin (C: 1) adet olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer alan modsal betimlemelerin türlerin dağılımına Grafik 2’de yer verilmektedir.



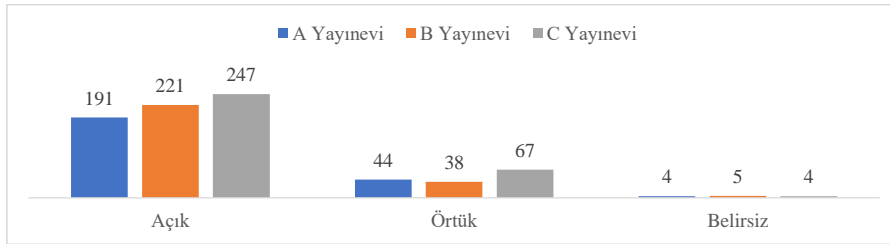
Grafik 2. Modsal betimlemelerin türlerinin dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, her üç yayinevinde en fazla kullanılan modsal betimlemelerin fotoğraf ve resim olduğu görülmektedir. Resim modunun A yayinevinde en fazla olduğu ve B ile C yayinevlerinde benzer sayılarda olduğu belirlenmiştir. Fotoğraf modunun ise, C’de en fazla A’da en az sayıda olduğu görülmektedir. A yayinevinde yalnızca resim, fotoğraf ve liste modları yer alırken,

C yayınevinde liste, şema, kavram haritası, diyagram ve matematiksek ifade de yer almaktadır. Tablo modunun ise yalnızca B kitabında yer aldığı görülmektedir.

Modsal Betimlemelerin Betimsel Özelliklerinin Dağılımı

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modların betimsel özelliklerinin sayısının A kitabında 191 açık, 44 örtük ve 4 belirsiz; B kitabında 221 açık, 38 örtük ve 5 belirsiz; C kitabında 247 açık, 67 örtük ve 4 belirsiz olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer alan modsal betimlemelerin betimsel özelliklerinin dağılımına Grafik 3'te yer verilmiştir.

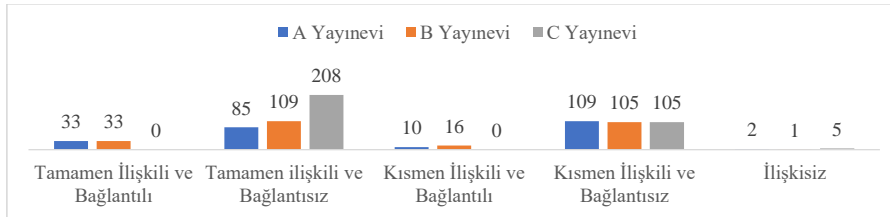


Grafik 3. Modsal betimlemelerin betimsel özelliklerinin dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, kitap A, B ve C'deki modsal betimlemelerin çoğunlukla açık ve net bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Belirsiz modların sayısı her üç kitapta en az sayıdadır. Açık, örtük ve belirsiz modların sayılarının her üç kitapta da yakın olduğu görülmektedir.

Modsal Betimlemelerin Metinle İlişkisinin Dağılımı

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modların metinle ilişkisine bakıldığında, tamamen ilişkili ve bağlantılı (A: 33, B: 33), tamamen ilişkili ve bağlantısız (A: 85, B: 109, C: 208), kısmen ilişkili ve bağlantılı (A: 10, B: 16), kısmen ilişkili ve bağlantısız (A: 109, B: 105, C: 105) ve ilişkisiz (A: 2, B: 1, C: 5) mod yer almaktadır. Modsal betimlemelerin metinle ilişkisine Grafik 4'te yer verilmiştir.

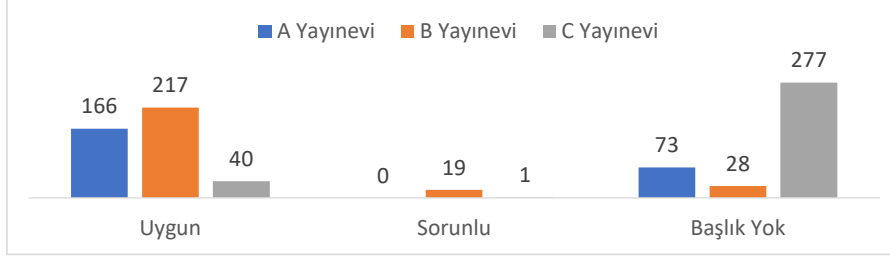


Grafik 4. Modsal betimlemelerin metinle ilişkisinin dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, A kitabında yer alan modların çoğunlukla kısmen ilişkili ve bağlantılı, B ve C kitabında yer alan modların çoğunlukla tamamen ilişkili ve bağlantısız olduğu görülmektedir. C kitabında metinle bağlantılı herhangi bir moda rastlanmamıştır. Her üç kitapta kısmen ilişkili ve bağlantısız modların sayılarının yakın olduğu görülmektedir. İlişkisiz modların sayısı ise her üç kitap için en az sayıdadır.

Modsal Betimlemelerin Başlıklarının Özelliklerinin Dağılımı

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan modların başlık özelliklerinin dağılımının A kitabında 166 uygun, 73 başlık yok; B kitabında 217 uygun 19 sorunlu, 28 başlık yok; C kitabında 40 uygun, 1 sorunlu, 277 başlık yok şeklinde olduğu görülmektedir. Kitaplarda yer modsal betimlemelerin başlık özelliklerinin dağılımına Grafik 5'te yer verilmiştir.

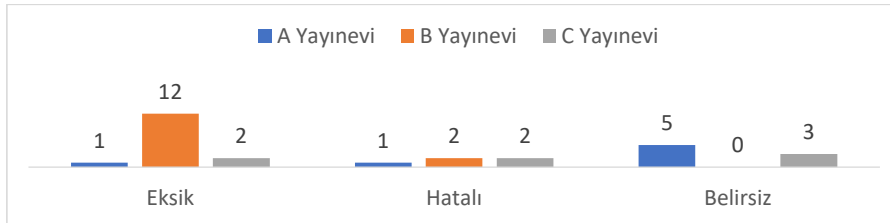


Grafik 5. Modsal betimlemelerin başlık özelliklerinin dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, A, B ve C kitaplarının başlık özellikleri arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. B kitabındaki başlık özelliklerini diğer kitaplara göre daha uygun olduğu görülmektedir. Sorunlu başlık özelliklerine bakıldığında A kitabında sorunlu başlığa rastlanmamıştır. Ancak B kitabındaki sorunlu başlık sayısı en fazladır. Herhangi bir başlığın olmadığı modların sayısının C kitabında en fazla sayıda olduğu görülmektedir.

Yanlış Öğrenmeye Sebep Olabilecek Modlar

Fen bilimleri ders kitaplarındaki yanlış öğrenmeye sebep olabilecek A kitabında 1 eksik, 1 hatalı, 5 belirsiz; B kitabında 12 eksik, 2 hatalı; C kitabında 2 eksik, 2 hatalı, 3 belirsiz mod yer almaktadır. Yanlış öğrenmelere sebep olabilecek modların sayısı Grafik 6'da gösterilmektedir.



Grafik 6. Yanlış öğrenmeye sebep olabilecek modların dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde, B kitabında yer alan eksik modların sayısının A ve C kitaplarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Hatalı modların sayısının her üç kitap için yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca belirsiz modların A kitabında en fazla sayıda olduğu görülmektedir. B kitabında belirsiz moda rastlanmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

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, modlarda uygun başlık kullanımına özen gösterilmesi ve modların niteliğini artırmak için ders kitapları basılmadan önce dış uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi önerilmektedir.

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 sınıftan 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.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı*. Millî 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.

- Waldrip, B., Prain, V., & Carolan, J. (2006). Learning junior secondary science through multi-modal representations. *Electronic Journal of Science Education, 11*(1).
- 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.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullandıkları Bilimsel Dilin İncelenmesi

Firuze ÖZTAŞ¹

Sevgi KINGİR²

Hacettepe Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları bilimsel dilin belirlenmesi ve bunların hibrit dilin dört modu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada verilere ulaşmak için öğrencilerin fen bilimleri dersinde yazdıkları araştırma raporlarından yararlanılmıştır. 15 dördüncü sınıf öğrencisinin dâhil edildiği bu çalışmada, Kuvvetin Etkileri ünitesine yönelik incelenen araştırma raporlarında hibrit dilin dört kategorisi içerisinde en fazla doğal dilin kullanıldığı ve en az manuel teknik işlemlere yer verildiği görülmüştür. Doğal dil kategorisinde en çok kullanılan kodun ‘akademik kelime’ olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin doğal dil içerisinde ‘sebe-sonuç, karşılaştırma, açıklama, örnek, işaret kelimelerine’ de yer verdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin matematiksel işlemler kategorisinde yalnızca ‘sembol’ kodunu kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin konuyu görsel temsiller içerisinde en çok ‘resim’ çizerek ifade ettikleri ayrıca balık kılıcı ve tabloya da yer verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte araştırma raporlarında bilimsel olmayan ifadeler, hatalı görsel ve semboller de yer almaktadır. Bu sonuçlara yönelik öğrencilerin bilimsel dilini geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir ve sınıf öğretmenlerinin fen sınıflarında bilimsel dili teşvik etmelerine yönelik eğitimler verilebilir.

Anahtar sözcükler: Bilimsel söylem, İlkokul fen eğitimi, Hibrit dil

Giriş

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 ifadelerle ihtiyaç vardır. Bilimsel dilin diğer bir modu olan

¹ Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0001-5577-0983>, foztas@adiyaman.edu.tr

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, <https://orcid.org/0000-0003-1848-4392>, ksevgi@hacettepe.edu.tr

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, ilköğretim 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. Çalışmanın analizinde kullanılan kategori ve kodlara aşağıda yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Modsal betimlemelerin analizinde kullanılan kategori ve kodlar

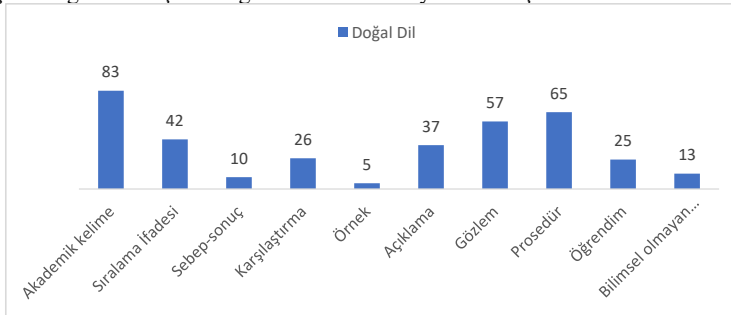
Doğal Dil		Matematiksel İfade		Görsel Temsil		Manuel Teknik İşlem	
Akademik kelime	[DD: aka]	Sembol	[Mİ: sem]	Resim	[GT: res]	Kurmak	[MT: kur]
Sıralama İfadeleri	[DD: sı]			Tablo	[GT: tab]		
Sebep-Sonuç	[DD: seb]			Balık Kılıçığı	[GT: bk]		
Karşılaştırma	[DD: kars]						
Örnek	[DD: örn]						
Açıklama	[DD: açk]						
Gözlem	[DD: göz]						
Prosedür	[DD: pro]						
Öğretim	[DD: öğr]						
Bilimsel olmayan ifade	[DD: boa]						

Bulgular

Bu bölümde, 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yazdıkları araştırma raporlarındaki yazılı ifadelerinin analizine yer verilmiştir.

Doğal Dile İlişkin Bulgular

Araştırma raporları incelendiğinde, öğrencilerin bilimsel dile ilişkin '83 akademik kelime, 42 sıralama ifadesi, 10 sebep-sonuç, 26 karşılaştırma, 5 örnek, 37 açıklama, 57 gözlem, 65 prosedür, 25 öğretim ve 13 bilimsel olmayan ifade' kodlarına yer verildiği belirlenmiştir. Doğal dile ilişkin bulgulara Grafik 1'de yer verilmiştir.



Grafik1: Doğal dil kategorisine ilişkin kodların dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, öğrencilerin araştırma raporlarında çoğunlukla akademik kelime kullandıkları, örnek cümlelere ise en az sayıda yer verdikleri görülmektedir. Prosedür ve gözlemsel ifadelerin sayısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilgili konuya ilişkin bilimsel olmayan ifadeleri de yer almaktadır. Doğal dil kategorisine ilişkin öğrencilerin yazılı ifadeleri şu şekildedir:

Ö11: ‘... mıkna^tısın manyetik alanının [DD: aka] olduğunu öğrendim’.

‘Manyetik alan’ kelimesi, Kuvvetin Etkileri ünitesi kapsamında öğretilmesi gereken bilimsel bir kavram olduğu için bu kelime ‘akademik kelime’ olarak kodlanmıştır.

Ö5: ‘Öncelikle [DD: si] arabayı itme kuvveti uygulayarak arabayı hızlandırdım. Daha sonra [DD: si] yokuş çıkarak yavaşlattım. En sonunda [DD: si] ise durdurdum’.

Bazı öğrencilerin, deneysel etkinlikleri ifade ederken bunlar arasındaki hiyerarşik sıralamayı göz önünde bulundurarak sıralama ifadelerine (öncelikle, sonra, daha sonra, birinci olarak, ikinci olarak...) yer verdikleri görülmüştür.

Ö2: ‘... arabanın durma sebebi ters yönde kuvvet uygulandığı için [DD: seb]’.

Bazı öğrencilerin gözlemlerine yönelik açıklama yaparken sebep-sonuç cümlelerine yer verdikleri belirlenmiştir.

Ö1: ‘Bazı maddeler esnek olmadığı için kuvvet uygulandıktan sonra eski hâline dönmez ama esnek malzemeler eski hâline geri dönerler [DD: karş]’.

Öğrencilerin iki farklı durumu karşılaştırarak ifade ettikleri cümleler ‘karşılaştırma’ olarak kodlanmıştır. Örneğin; Ö’in esnek ve esnek olmayan maddeleri kuvvetin şekil değiştirici etkisi bakımından karşılaştırıldığı görülmektedir.

Ö2: ‘Esnek maddelere örnek: Sünger, lastik, toka vb. [DD: örn]’.

Bazı öğrencilerin, ifadelerini desteklemek amacıyla örnek cümlelere yer verdikleri görülmüştür.

Ö7: ‘Mıkna^tısın çekme ve itme gücü var [DD: açık]’.

Öğrencilerin yaptıkları etkinliklere yönelik vardıkları sonuçlarda ‘açıklama’ cümlelerine yer verdikleri görülmüştür.

Ö6: ‘Mıkna^tısın N ve S harflerinin [DD: boi] olduğunu öğrendim’.

Kuvvetin Etkileri ünitesi kapsamında N ve S sembolleri mıkna^tısın kutuplarını temsil etmektedir. Ancak Ö6’nın ‘kutup’ kelimesi yerine ‘harf’ kelimesini kullandığı görülmüştür. Bu bakımdan bu kelime ‘bilimsel olmayan ifade’ olarak kodlanmıştır.

Ö14: ‘Lastiği gerdiğimde [DD: aka] şeklini değiştirdiğini gördüm [DD: göz]’.

Bir cümle içerisinde iki ya da daha fazla kod yer alabilir. Ö14 ‘germek’ kelimesini kullandığı için ilgili ünite kapsamında ‘akademik kelime’ ve ‘gördüm’ ifadeleri de ‘gözlem’ olarak kodlanmıştır.

Ö6: ‘İlk önce [DD: si] cevizi kırdım [DD: aka][DD: pro], sonra da [DD: si] lastiği gerdim [DD: aka][DD: pro] ve oyun hamurunu sıktım [DD: aka][DD: pro]’.

Öğrencilere yapacakları etkinliklere ilişkin prosedürler sözlü bir şekilde anlatılmış olup, öğrencilerin yaptıkları adımları aşamalı bir şekilde yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerin prosedürleri ifade ederken, sıralama ifadeleri ve akademik kelime kullandıkları da belirlenmiştir.

Ö11: ‘Mıkna^tısın N ve S kutuplarının [DD: aka] olduğunu öğrendim [DD: ögr]’.

Öğrencilerin, ilgili konuya ilişkin öğrendikleri bilgiler ‘öğrendim’ olarak kodlanmıştır.

Matematiksel İfadelere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin araştırma raporlarında matematiksel ifadelere ilişkin olarak toplam 24 adet ‘sembol’ kullandıkları belirlenmiştir. Sembol koduna ilişkin örnekler şu şekildedir:

Ö11: ‘Mıknatısın N [Mİ: sem] ve S [Mİ: sem] kutuplarının [DD: aka] olduğunu öğrendim [DD: ögr]’.

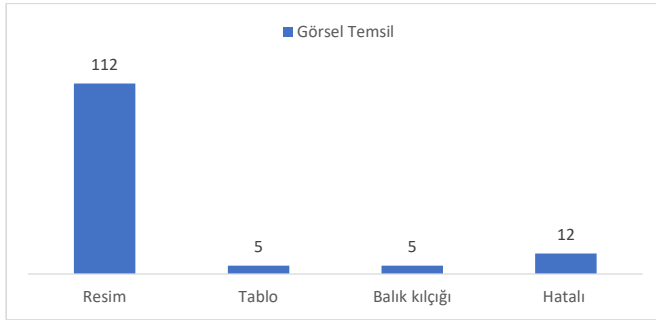
N ve S kutupları, Kuvvetin Etkileri ünitesi kapsamında mıknatısın kuzey (North) ve güney (South) kutuplarını temsil ettiği için sembol olarak kodlanmıştır. Ayrıca Ö11’in akademik kelimeye yer verdiği ve öğrendiklerini ifade ettiği görülmektedir.

Ö10: ‘Mıknatısın etkisini N [Mİ: sem] ve S [Mİ: sem] nin etkilerini gördüm [DD: göz].’

Benzer şekilde başka bir öğrencinin N ve S sembollerini kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci, gözlemsel ifadeye de yer vermiştir.

Görsel Temsillere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görsel temsiller kategorisine ilişkin olarak araştırma raporlarında 112 resim, 5 tablo ve 5 balık kılıçına yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca 12 hatalı çizim vardır. Görsel temsile ilişkin bulgulara Grafik 2’de yer verilmiştir.

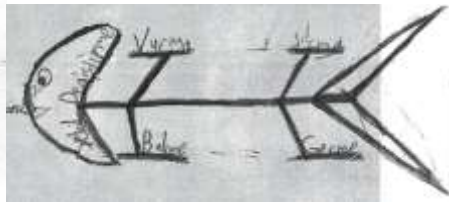


Grafik 2: Görsel temsil kategorisine ilişkin kodların dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, öğrencilerin gözlemlerini çoğunlukla resim çizerek betimlediği görülmektedir. Öğrenciler araştırma raporlarında gözlemlerine ilişkin tablo ve balık kılıçına da yer vermiştir. Ayrıca öğrencilerin bazı hatalı görsel temsillere de yer verdikleri belirlenmiştir. Görsel temsillere ilişkin bulgular şu şekildedir:



Ö15: [GT: res]

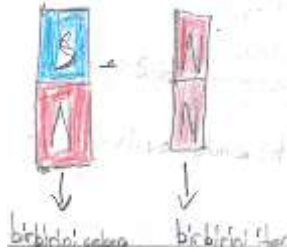


Ö9: [GT: bk]

Ö15’in gözlemlere ilişkin bulgularını resim yoluyla, Ö9’un ise balık kılıçığı çizerek ifade ettiği görülmektedir.

1. Parçalar	2. Parçalar	3. Parçalar
Resim	Resim	Resim
Yazılılar	Yazılılar	Yazılılar
Durum	Durum	Durum
İşlem	İşlem	İşlem

Ö1: [GT: tab]



Ö13: [GT: hatalı res]

Ö1'in etkinliğe ilişkin gözlemlerini tablo kullanarak ifade ettiği görülmektedir. Ö13, mıknatısın kutuplarını çizerken N ve N kutuplarının birbirini ittiğinden bahsetmiş ancak görsel incelendiğinde birbirini çekmiş durumda görülmektedir. Bu bakımdan hatalı resim olarak kodlanmıştır.

Manuel-Teknik İşlemlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin araştırma raporlarında manuel teknik işlem kategorisinden 5 adet 'kurmak' koduna ilişkin yazılı ifadelerine rastlanmıştır. Manuel teknik işlemlere ilişkin öğrenci örneği şu şekildedir:

Ö12: 'Deneyimize başlamadan önce parkur yaptık [MT: kur]'.

Bazı öğrencilerin etkinliklere ilişkin ifadelerini (örneğin; deney tasarlamak, kurmak, model oluşturmak...) eylemsel olarak belirttikleri görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Öğrencilerin araştırma raporları hibrit dilin dört modu olan doğal dil, matematiksel ifade, görsel temsil ve manuel teknik işlemler kategorilerine göre incelenmiş ve araştırma raporlarında en fazla doğal dil kategorisine ilişkin kodların yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin hibrit dilin dört modu içerisinde en fazla doğal dil kategorisine yer vermelerinin sebebi, yazılı ifadeleri sıklıkla kullanmaları olabilir. Öğrencilerin doğal dil kategorisi içerisinde en fazla 'akademik kelime' kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin 'prosedür' kodunu, etkinliklerin takip edilen adımlar bölümünde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin araştırma raporlarının 'Vardığım Sonuç' bölümünde çoğunlukla '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 kılıçına da yer verdikleri görülmüştür. Bunun sebebi, öğrenciler görsel temsillerin farklı modlarını henüz tanımamış olmalarından kaynaklı 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 durum öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olmaları ve günlük dili fen sınıflarında kullanmalarından kaynaklı olabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda dersten sorumlu öğretmenin fen dersini planlarken öğrencilerin akademik dil dağarcığını artıracak etkinliklere yer vermeleri, öğrencilerin akademik dil ile günlük dilin ayırımına ilişkin farkındalıklarını artırmaları önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin fen

derslerini dilin farklı modlarını kullanarak anlatmaları, öğrencilerin fen öğretimine ilişkin zengin bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olabilir.

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/IJARBS/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>
- Price, C., Biffi, D., Weinburgh, M. H., Smith, K. H., Silva, C., Amylett, M. Domino, A. (2023). Emergent Multilingual Learners Use of Multimodal Discursive Resources in Science Journals to Communicate “Doing” and “Learning”. *Electronic Journal for Research in Science Mathematics Education*, 26(4), 17-39.
- 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>

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Motivasyonları Üzerindeki Etkisi

Selvanur KAYHAN¹

Bircan EYÜP²

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği Programı ikinci sınıfa kayıtlı 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaratıcı Özellik Motivasyon Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada nicel verilerin analizinde SPSS programından, nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların toplam yaratıcı özellik motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların içsel motivasyon boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların motivasyonsuzluk boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç katılımcıların dışsal motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığıdır. Çalışmanın nitel boyutunda katılımcıların görüşleri içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç kategori altında sınıflandırılmıştır. 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 şeklinde 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 şeklinde raporlanmıştır. Motivasyonsuzluk kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramanın etkisine yönelik görüşleri, öz güven sorunu, grup çalışmaları, sorumluluk duygusu, başarısızlık hissi, olumsuz değerlendirilme ve zorunluluk şeklinde raporlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Türkçe Öğretmeni Adayları, Motivasyon

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of creative drama activities on creativity motivation of Turkish teacher candidates. Exploratory sequential design, one of the mixed method designs, was used in the study. The study group consisted of 20 second-year students enrolled in the Turkish Language Teaching Programme at Trabzon University. Creative Trait Motivation Scale and semi-structured interview form were used as data collection tools. In the study, SPSS programme was used to analyse quantitative data and content analysis was used to analyse qualitative data. As a result of the study, there was no significant difference in the total creative trait motivation scores of the participants. It is seen that the effect of creative drama activities on the intrinsic motivation dimension of the participants differed statistically in a large and significant way from pre-test to post-test. In the study, it was determined that the effect of creative drama activities on the amotivation dimension of the participants from pre-test to post-test was statistically moderately significant. Another result

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, selvanurkayhan@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6710-9815

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, bircaneyup@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8061-1159

obtained in the study was that there was no significant difference in the extrinsic motivation of the participants. In the qualitative dimension of the study, the opinions of the participants were classified under three categories: intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. Under the intrinsic motivation category, the participants' views on the effect of creative drama were reported as perfectionism, responsibility, pleasure/enjoyment, desire to be original, courage, self-efficacy, flexibility, self-expression, desire to achieve the goal, sense of achievement, feeling comfortable, effort/labour and desire to create a new product. Under the category of extrinsic motivation, the participants' views on the effect of creative drama were reported as grade anxiety, contribution to professional development, prestige, group work, need for approval, peer support, task/obligation, responsibility, cooperation, communication, ambition/competition, appreciation/praise and group leader. Under the category of demotivation, the participants' views on the effect of creative drama were reported as self-confidence problem, group work, sense of responsibility, sense of failure, negative evaluation and necessity.

Keywords: Creative Drama, Turkish Teacher Candidates, Motivation

Giriş

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 kullanılabilirliği 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.

“Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır” (Adıgüzel, 2022, s. 73). Eğitimde birçok farklı açıdan kullanılan drama öğrencilerin iletişim kabiliyetlerini güçlendirerek kendilerine ve çevrelerine dair farkındalıklarını artırır (Susar-Kırmızı, 2009). Bunun yanında kişinin duyuşsal özelliklerini de etkileyen yaratıcı dramanın alan yazınında öz yeterlik, motivasyon, tutum, kaygı vb. üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Erdoğan vd., 2018; Eyüp, 2023; Sağlamlı & Kayaoğlu, 2013; Susar-Kırmızı, 2008). Yaratıcı dramanın duyuşsal faktörler üzerindeki etkisinden hareketle bu uygulamaların, bireyin yaratıcılığa yönelik motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyeceği 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,

1. Yaratıcılık motivasyonu ön test-son test ortalama puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Yaratıcı drama uygulamalarının yaratıcılık motivasyonuna etkisi üzerine görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen nicel verilerin sonuçlarının daha derin bir bakış açısı ile açıklanabilmesi amacıyla öncelikle nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini sonrasında nitel verilerin toplanıp analiz edilmesini ifade etmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Bu çalışmada da yaratıcı dramanın 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.

Çalışmanın nicel boyutunda tek grup ön test/son testli deneysel model kullanılmıştır. Bu desende katılımcılara uygulama öncesi ve sonrası ölçme aracı uygulanarak ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel fark incelenir (Cohen vd., 2021). Bu çalışmada da ilgili ölçek yaratıcı drama etkinlikleri öncesinde katılımcılara uygulanmış ve süreç sonunda son test olarak tekrar uygulanarak aradaki fark incelenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında belirli bir durum ya da durumlar anlaşılır bir şekilde ele alınmaktadır (Yin, 2008). Bu çalışmada da yaratıcı dramanın Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık motivasyonları üzerindeki etkisini derinlemesine açıklayabilmek için katılımcıların görüşleri incelendiğinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Üniversitesi’nde Türkçe Öğretmenliği Programı ikinci sınıfa kayıtlı 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	18	90
	Erkek	2	20
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil	2	10

	Okur yazar	3	15
	İlkokul	6	30
	Ortaokul	4	20
	Lise	3	15
	Üniversite	2	10
Baba Eğitim Durumu	Okur yazar	2	10
	İlkokul	6	30
	Ortaokul	3	15
	Lise	4	20
	Üniversite	5	25
Sosyoekonomik Durum	Düşük	1	5
	Orta	17	85
	Yüksek	2	10
Uzun Süre Yaşanılan Yer	Köy	2	10
	İlçe	6	30
	Şehir	3	15
	Büyükşehir	9	45

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 20 öğrencinin 18'i kız (%90), 2'si erkek (%10) öğrencidir. Katılımcıların anne eğitim durumlarının sırasıyla ilkököl (%30), ortaokul (%20), lise (%15), okur yazar (%15), üniversite (%10) ve okur yazar değil (%10) olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim durumlarının sırasıyla ilkököl (%30), üniversite (%25), lise (%20), ortaokul (%15) ve okur yazar (%10) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun sosyoekonomik durumlarının orta düzeyde olduğu (%85), bunu sırasıyla yüksek (%10) ve düşük düzeyin (%5) takip ettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun uzun süre yaşadıkları yerin büyükşehir olduğu (%45), bunu sırasıyla ilçe (%30), şehir (%15) ve köyün (%10) takip ettiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaratıcı Özellik Motivasyon Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yaratıcı Özellik Motivasyon Ölçeği: 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. Ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyut altında toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde; içsel motivasyon $\alpha=.914$, dışsal motivasyon $\alpha=.897$, motivasyonsuzluk alt boyutu $\alpha=.871$ olarak bulunmuştur (Kalı-Soyer & Boyalı, 2022).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise ikisi pilot sorusu olmak üzere yaratıcı drama etkinliklerinin yaratıcı özellik motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik üç soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle ölçek izni ve 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 ve öğrencilerin konuya ısınmaları sağlanmıştır.

Ardından esas sorulara geçilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin çeşitli kategoriler etrafında bir araya getirilerek yorumlanması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da katılımcılardan elde edilen veriler MaxQuda 2020 20.2.2 programına aktararak çözümlenmiştir. Elde edilen kodlar çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Kodlama ve kategorilendirme işlemi araştırmacılar tarafından görüş birliği esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların yaratıcı özellik motivasyonu ön test-son test puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem *t* testi yapılmıştır.

Tablo 2

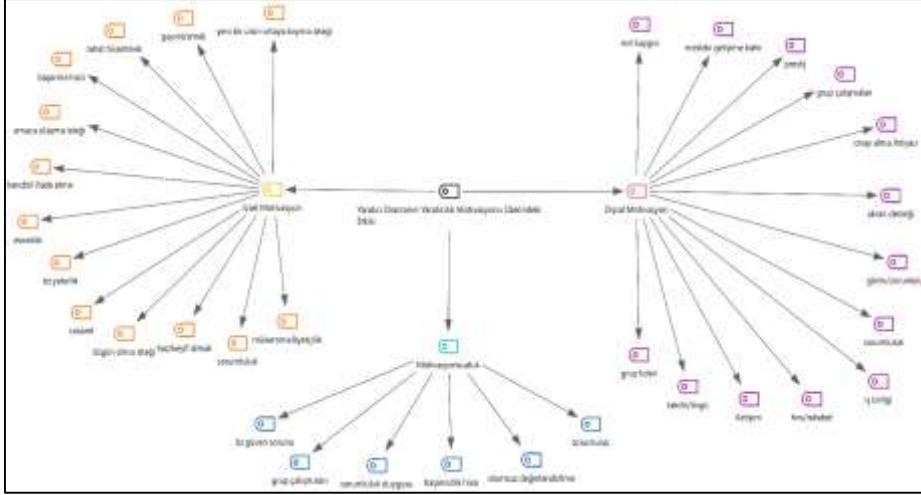
*Yaratıcılık Motivasyonuna İlişkin Bağımlı Örneklem *t* Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
İçsel Motivasyon^a	Ön test	20	50.57	8.96	19	-3.745	.001*	-0,834
	Son test	20	57.75	9.61				
Dışsal Motivasyon^a	Ön test	20	24.65	8.51	19	-1.001	.329	-
	Son test	20	26.20	6.97				
Motivasyonsuzluk^a	Ön test	20	12.45	5.36	19	3.323	.004*	0,743
	Son test	20	8.80	3.76				
Yaratıcı Özellik Motivasyonu	Ön test	20	87.67	13.44	19	-1.990	.061	-
	Son test	20	92.75	11.70				

**p*<.01, *a*= Yaratıcı Özellik Motivasyonu Alt Boyutları

Tablo 2 incelendiğinde, yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların içsel motivasyon boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak büyük ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(19)} = -3,74$, $p<.01$). Tablo 2’de 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.

Katılımcıların yaratıcı dramının yaratıcı özellik üzerindeki etkisine yönelik görüşleri şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Dramanın Yaratıcılık Öz Yeterliği Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın yaratıcılık motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin üç kategori altında sınıflandırıldığı görülmektedir.

İçsel Motivasyon

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 şeklinde raporlanmıştır.

Katılımcılar yaratıcı drama etkinliklerinin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini bu sayede yaratıcı ürün ortaya koyma konusunda içsel olarak motive olduklarını dile getirmişlerdir. *Belki de bu bana bir sorumluluk duygusu katıyor, iç motivasyonu öyle buluyorum.* Bunun yanında mükemmeliyetçilik duygusunun yaratıcı drama etkinliklerinde motive edici rol oynadığı görülmektedir. *Daha iyisini yapalım, daha etkili olsun, daha farklı olsun. Diğer gruplardan farklı olsun, daha güzel olsun istedik. Mesela, o yüzden gittikçe aslında bize verdiğiniz hazırlama süresini de hep aştık.* Başka bir katılımcı bu durumu elimden geleni yapayım, gerisi önemli değil düşüncesi var. *Mesela biz drama yaptığımız zaman kostümler yapmıştık. O zaman da bir arkadaşımız vardı zaten bunların önemi yok demişti. Yapmamıza da gerek yok demişti. Biz yapalım dedik. Hani güzel gözüküyoruz her şey not değil demiştik* şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar dramanın kendilerine cesaret kazandırdığını böylelikle yaratıcılıklarının olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir. *Cesaret kazandırdı. Bu da yaratıcı olmamıza yardımcı oldu.* Aynı zamanda yaratıcı drama etkinlikleri sırasında hissettikleri rahatlığın onların performansı üzerinde belirleyici olduğunu dile getirmişlerdir. *Hocam rahat hissedince daha kolay düşünebiliyorum. Daha fazla şey düşünebiliyorum, daha rahat oluyorum.* Katılımcılar dramanın sert kalıplarını yıktığını belirterek onlara esneklik kazandırdığını belirtmişlerdir. *Evet hocam yani sadece bu olsun demiyoruz. Yani, başkasının fikirlerini de dinliyoruz. Bu da mantıklımuş. Bunu da yapalım diyorum.* Yaratıcı drama etkinlikleri bazı katılımcıları bir ürün ortaya koyma açısından da motive etmiştir. *Hocam ben drama yaparken kendi dünyamdaymış gibi hissediyordum. Yani orada oldukça rahattım. Hani kendimi burada gösterebilirdim diyordum. Onun haricinde bu sene içerisinde tiyatro metinleri yazıyorduk farklı bir arkadaşımınla. Burada çok katkısı*

olduğunu söyleyebilirim. Bunun yanında katılımcılar drama etkinliklerinden aldıkları hazla birlikte yaratıcılıklarının geliştiğini bildirmişlerdir. İçsel olarak beni motive eden şey şuydu, özgürüm, özgünüm istediğim kadar özgürüm. Orada daha ne yapabilirim? O bana haz veriyordu. O haz benim motive ediyordu. Başarma hissi katılımcıların içsel motivasyonunu artırmada bildirdikleri bir diğer kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaptığımı görmeseler de olur ama ben yapabildiğimi hissedeyim. Kendi içimde ya. Çünkü normalde kendi içimde çok rahat olan bir insan değilim. Ama içimde ben yapıyorum. Ben yapabilirim dersen hani görmeseler? Ben önce yapabileceğimi bileyim hissedeyim yeterli.

Katılımcılar arasında yaratıcı drama etkinliklerinde etkili olan motive edicinin amaca ulaşma isteği olduğunu bildirenler bulunmaktadır. *Kendime hedef koyarım. Bunu bu dönem daha fazla hissediyorum. Evet, kendime daha fazla hedef koyarım. O hedefi ben aşmak zorundayım. Bu benim kendimde olan bir şey. Yaratıcı drama etkinlikleri aynı zamanda katılımcıların öz yeterliklerini geliştirerek yaratıcılıklarına katkı yapmıştır. Yaratıcılık olarak söyle yani çok insanın hani temel olarak aklına gelen şeyler geliyordu en başta aklıma. Arkadaşlarımın fikirlerini gördüm. Hani çok farklı yerlerden bakabildiklerini gördüm. Hani bu benim de yapabileceğimi gördüm ki zamanla onlardan da fikir alarak kendim de düşünerek bunu geliştirdiğimi düşünüyorum ki çok büyük katkısı olduğunu da düşünüyorum. Şimdi mesela diğer derslerde bir etkinlik yapacak olursam direkt daha farklı yönlerini düşünebiliyorum bu konuda bana katkısı oldu.*

Dışsal Motivasyon

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 şeklinde raporlanmıştır.

Katılımcılar arasında yaratıcı drama dersinde sergilenen yaratıcılığın bir prestij kazandırdığını ifade eden öğrenciler bulunmaktadır. *Hocalarımızın gözünde arkadaşlarımızın gözünde her türlü bence prestij sağlar. Yaratıcılık demek zaten farklılık demek, farklıysan insanların gözünde farklı bir konumdasın. O yüzden bence sağlar.* Bunun yanında drama etkinliklerin katılımcılarda rekabet duygusu uyandırarak dışsal motive edici unsura dönüştüğü belirlenmiştir. *Yani aslında kendi grubumuz olunca çok hırs yapmıyorum. Ben hepimiz çok başarılı olmasa da eğlenelim diye geliyoruz ama diğer sınıf olunca hırs yapıyorum ben bizim sınıfın daha iyi olmasını istiyorum. Bunun yanında grup çalışmalarının motive ediciliği bence grup çalışmaları daha etkili, özellikle senin gibi hani açık fikirlere sahip bireyler olduğu zaman mesela bir fikir söylediğinde o fikir ona çok yaratıcı gelir, üstüne ufkunu açıyor. Hani daha iyi bir fikir ortaya sunabilir, üstüne bir ekleme yapabiliyor ya da aynı şekilde ben bir arkadaşımın bir fikir duyduğumda evet bak burası böyle o zaman bunun öncesini böyle planlayıp hani böyle senaryo oluşturalım şeklinde fikir yürütmede daha hızlı oluyoruz şeklinde, grup liderinin motive ediciliği ise harekete geçiren kişi olmayınca sende de bir hareketlilik olmuyor şeklinde ifade edilmiştir.*

Katılımcılar yaratıcı dramanın mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak dışsal olarak motive olduklarını belirtmişlerdir. *Ben iletişime çok önem veriyorum çünkü ve yaratıcı drama ile ikinci sınıfın birinci döneminde tanışmak, ondan sonraki derslerde yaptığımız kazanımı kazandırmak için yaptığımız etkinliklerde dramaya karşı daha ben bunu tecrübe ettim ve bu etkinlikle istenilen kazanımı kavrayabiliyim hissiyatı yarattı. Hemen hemen hepimiz sunumlarımızda yaratıcı dramayı bir defa kullanmışızdır. Bu yüzden nasıl yapıldığını da öğrendik yapmanın yanında. Özellikle de mesela bana katkısı nerede oldu? Sunum yaparken derslerde öğretmenlik de bir rol oynama drama yapma olduğu için hani orada da ben etkisini gördüm. Normalde ben öyle sunamazdım onu belki de ama içimde vardı, ben bunu biliyorum. Bunun yanında bazı katılımcılar takdir ve övgünün yaratıcılıkları üzerinde etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. *Mesela buradaki arkadaşlar genelde iyi ve ben şey mesela onlara**

soruyorum nasıldım? Çünkü onları çok iyi görüyorum. Onların yorumu benim için çok önemli. Dışsal olarak bahsettiğiniz gibi benim için şey de önemlidir. Birisinin bir konuda beni takdir etmesi ya da övgü yapması benim motivasyonumu artırır. Sorumluluk, grup arkadaşlarına karşı hissedilen görev bilincini ifade etmektedir. Bir de sorumluluk boyutu var işin içinde. Ben sonuçta dışsal motivasyonla hareket ettiğim için ortaya kötü bir ürün çıkarsa ve benim fikrim yüzünden çıkarsa beni düşürür o yüzden ortak bir karar vermeliyiz. Sorumluluğu bölüşmeliyiz ve ortaya çıkan ürünün sonucunda bize gelen dönütü hepimiz bölüşmeliyiz. Çok iyi gördüğüm özellikle çok iyi gördüğümüz insanlarla bir grup olduğun zaman o zaman ekstra bir şey sergilemek istiyoruz ki ona layık olalım, onu orada düşürmeyelim, ona cevap verebilelim. Katılımcılar yaratıcı dramının iş birliği becerilerine katkıda bulunarak dışsal olarak motive olduklarını belirtmişlerdir. Baktığım zaman grup çalışmalarında da yine söylediğim gibi onlarla benim fikirlerim mesela birleşiyordu. Ben söylüyordum, onlar söylüyordu hep beraber ortaya bir şey çıkartıyorduk. Farklı şeyler de çıkartıyorduk. Bu şekilde güzel şeyler bence ortaya çıktı. Akran desteğinin dışsal olarak motive ediciliği ise arkadaşlarımız mesela soruyor ki, şu derste staj görüyorlar şu derste ben nasıl bir şey yapabilirim öğrencilere diye. Biz de mesela yaratıcı drama ile ilgili bir şeyler şöyle yapabilirsiniz, şunu şu derse uygulayabilirsiniz diye söylemiştik şeklinde ifade edilmiştir.

Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramının etkisine yönelik görüşleri, öz güven sorunu, grup çalışmaları, sorumluluk duygusu, başarısızlık hissi, olumsuz değerlendirilme ve zorunluluk şeklinde raporlanmıştır.

Olumsuz değerlendirme yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcıların yaratıcılıklarını engelleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yani küçük bir şey dese, yani onun için belki önemli değil ama beni çok etkiliyor. Yani buna çok aşırı düşünebiliyorum. Beni biraz aşırı etkiliyor. Benzer şekilde öz güven problemi katılımcıların yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkilemiştir. Öz güven sorununun vardı. Birazcık atlatabilsem de bu konuyu gene de derslerde biraz belli oluyordu, utanıyor insan genelde. Katılımcıların yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyen bir diğer unsur ise grup çalışmalarıdır. Grupla çalışmayı çok böyle sevmem. Bireysel olsa daha çok yaratıcılık yapabilirim. Bunu gördüm hatta hocam bir grup çalışmamız olmuştu. Ben mesela bir fikir ortaya sunmuşum. İster istemez bu farklı karşılınca ne oldu? Ben yaratıcılığım bu sefer konuşuramadım. Benim kafamdaki düşünce tamamen çöp oldu. Yaratıcı ürün ortaya koymama durumunda bazı katılımcılar başarısızlık hissi yaşadıklarını ifade etmiştir. Yaratıcı olamadığın an tabii kötü hissederim. Hayal kırıklığı olur, sonra üzüntü yapar. Sonra o günümü bir şekilde öyle düşünürüm. Sonra unuturum. Birkaç defa öyle olduğunu hissedersem vazgeçerim.

Tartışma

Bu çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcılık motivasyonları üzerindeki etkisi belirlenmiş ve adayların bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların toplam yaratıcı özellik motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun sebepleri arasında drama mekânı, işlenen konular, drama lideri ya da grup üyelerinin etkisi olabilir. Nitekim yaratıcı dramının önemli öğelerinden mekân, lider, grup ya da konu drama oturumunun niteliğini etkileyebilir. Ancak yaratıcı özellik motivasyonunun alt boyutları göz önüne alındığında farklı bir durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmanın sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların içsel motivasyon boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak büyük ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda yaratıcı drama dersinin katılımcıların yaratıcılıklarına ait içsel motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Bireyi yaratıcı düşünmeye teşvik eden içsel motivasyonda ilgi duyma, merak etme, meydan okuma ya da zevk alma motivasyonunun kaynağını oluşturmaktadır (Amabile, 1996; Amabile, 1997). Yaratıcı drama uygulamaları, bireyin ilgi ve isteğini artırarak yaratıcı ürün ortaya koyma becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında yaratıcılığa yönelik algıladıkları yeterliklerini geliştirerek içsel olarak yaratıcı fikir üretmelerine

yardımcı olmaktadır. Nitekim Eyüp (2023) çalışmasında yaratıcı drama uygulamalarının katılımcıların yaratıcı öz yeterliklerini geliştirdiğini belirlemiştir. Bu doğrultuda yaratıcı dramanın katılımcıların motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal özelliklerini harekete geçirerek yaratıcılıklarını arttırmada rol oynadığı söylenebilir.

Çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların motivasyonsuzluk boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların motivasyonsuzluk düzeyleri yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında belirgin bir şekilde azalmıştır. Drama etkinlikleri, her yaştan öğrencinin çeşitli konularda motivasyonunu artırarak yaratıcılığına etki eder. Motivasyonun artması öğrencilerde var olan ilgisizliğin ya da motivasyonsuzluğun azalmasına sebep olacaktır. Nitekim alan yazınında yapılan çalışmalarda dramanın motivasyonu artırdığı rapor edilmiştir (Kadan, 2021; Rojabi & Mustofa, 2021). Bu doğrultuda yaratıcı dramanın katılımcıları çeşitli motive edicilerle güdüleyerek motivasyonsuzluklarını azalttığı söylenebilir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç katılımcıların dışsal motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığıdır. Dışsal motivasyonun içsel motivasyon ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirleyen çalışmalar olsa da alan yazınında dışsal motivasyonun içsel motivasyon ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Bowles & Polanía-Reyes, 2012; Frey & Jegen, 2001). Buna göre verilen somut teşvik, destek türü motive ediciler bireyin bir görevi içsel olarak yerine getirme isteğini azaltmaktadır. Bu bulgu, çalışmada katılımcıların içsel motivasyonlarının artıp dışsal motivasyonlarında anlamlı bir artış olmamasını destekler niteliktedir.

Çalışmanın nitel boyutunda katılımcıların görüşleri içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç kategori altında sınıflandırılmıştır. 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, başarma hissi, rahat hissetmek, gayret/emek ve yeni bir ürün ortaya koyma isteği şeklinde raporlanmıştır. Katılımcıların çoğu yaratıcı dramanın içsel motivasyonlarını artırdığını dile getirmişlerdir. Bu nitel bulgu çalışmanın nicel bulgusunu destekler niteliktedir. 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 şeklinde raporlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda dışsal motivasyonlarında anlamlı bir değişiklik gözlemlenmesi de nitel boyutta katılımcılar dramanın dışsal motivasyonlarını da artırdığını dile getirmişlerdir. Motivasyonsuzluk kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramanın etkisine yönelik görüşleri, öz güven sorunu, grup çalışmaları, sorumluluk duygusu, başarısızlık hissi, olumsuz değerlendirilme ve zorunluluk şeklinde raporlanmıştır. Bahsi geçen unsurlara benzer olarak Eyüp'ün (2023) çalışmasında yaratıcı drama etkinliklerinin yaratıcı öz yeterlik üzerindeki etkisine engel boyutunda grup çalışması, yetersizlik hissi, farklı görüşlere kapalılık ve zaman kısıtlılığı belirtilmiştir. Bu bakımdan çalışmaya ait bulgunun alan yazını ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışmanın nicel ve nitel bulguları bir araya getirildiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların yaratıcı özellik motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç

Çalışmanın sonucunda katılımcıların toplam yaratıcı özellik motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların içsel motivasyon boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak büyük ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların motivasyonsuzluk boyutunda etkisinin ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç katılımcıların dışsal motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığıdır. Çalışmanın nitel boyutunda katılımcıların görüşleri içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç kategori altında sınıflandırılmıştır. İçsel motivasyon

kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramının 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 şeklinde raporlanmıştır. Dışsal motivasyon kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramının 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 şeklinde raporlanmıştır. Motivasyonsuzluk kategorisi altında katılımcıların yaratıcı dramının etkisine yönelik görüşleri, öz güven sorunu, grup çalışmaları, sorumluluk duygusu, başarısızlık hissi, olumsuz değerlendirilme ve zorunluluk şeklinde raporlanmıştır.

Öneriler

Bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcılık motivasyonlarını belirlemek için ölçek ve görüşme yoluyla toplanan veriler kullanılmıştır. Daha derinlemesine bilgi edinmek için çalışma gözlem ve günlüklerle desteklenebilir. Bunun yanında bu çalışma yalnızca Türkçe öğretmeni adayları ile sınırlıdır. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Yaratıcılık 21. yüzyılda öğrencilerin kazanması beklenen becerilerden biridir (Newton & Newton, 2014). Bu doğrultuda farklı değişkenlerin yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir. Motivasyonun öğrenciyi harekete geçiren güç olma özelliği taşımasından hareketle (Markus, 2016) öğrencilerin yaratıcılığa yönelik motivasyonlarını artıran etmenleri belirleyen betimsel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2022). *Eğitimde yaratıcı drama* (8.bs.). YKY
- 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. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1997.tb00778.x>
- 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. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90045-1](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90045-1)
- Bowles, S., & Polanía-Reyes, S. (2012). Economic incentives and social preferences: Substitutes or complements? *Journal of Economic Literature*, 50(2), 368–425. DOI: 10.1257/jel.50.2.368
- 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>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç & K. Kiroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark V. L. (2018). Karma yöntem desen seçimi Y. Dede & S. B. Demir (Çev. Ed.). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (s. 61-116). Anı.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin and Review*, 11, 1011–1026. <https://doi.org/10.3758/BF03196731>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.81.4.728>

- Erdogan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313. <https://doi.org/10.16916/aded.387462>
- Eyüp, B. (2023). The Effect of Creative Drama on the Creative Self-Efficacy of Pre-Service Teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 48-74. <https://doi.org/10.33902/JPR.202321418>
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_09
- 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.
- Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). Motivation crowding theory. *Journal of Economic Surveys*, 15(5), 589-611. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.00150>
- 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.
- Kadan, Ö. F. (2021). The effects of creative drama on achievement and motivation levels of the 7th graders in english language classes. *Participatory Educational Research*, 8(3), 88-104. <https://doi.org/10.17275/per.21.55.8.3>
- Kalı-Soyer, M., & Boyalı, C. (2022). Yaratıcı özellik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The journal of academic social science*, 10(127), 424-442. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.57853>
- Kasof, J., Chen, C., Himsel, A., & Greenberger, E. (2007) Values and Creativity. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 105-122. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>
- Lapointe, M. C., & Perreault, S. (2013). Motivation: Understanding leisure engagement and disengagement. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 36(2), 136-144. <https://doi.org/10.1080/07053436.2013.836386>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2125721>
- Markus, H. R. (2016). What moves people to action? Culture and motivation. *Current Opinion in Psychology*, 8, 161-166. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.028>
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21 st-century education. *Prospects*, 44, 575-589. DOI 10.1007/s11125-014-9322-1
- 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/s15326985Sep3902_1
- Rojabi, A. R., & Mustafa, A. (2021). Exploiting drama for children in EFL teaching to promote creativity, confidence, and motivation. *Journal of English Education and Teaching*, 5(4), 544-555. <https://doi.org/10.33369/jeet.5.4.544-555>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Sağlamel, H., & Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC journal*, 44(3), 377-394. <https://doi.org/10.1177/0033688213500597>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Stanko-Kaczmarek, M. (2012). The effect of intrinsic motivation on the affect and evaluation of the creative process among fine arts students. *Creativity Research Journal*, 24(4), 304–310. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.730003>.
- Susar-Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Taylor, C. L., & Kaufman, J. C. (2021). The creative trait motivation scales. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100763>
- Williams, F. E. (1969). Models of encouraging creativity in the classroom by integrating cognitive-affective behaviors. *Educational Technology*, 9, 7–13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Zhu, Y. Q., Gardner, D. G., & Chen, H. G. (2018). Relationships between work team climate, individual motivation, and creativity. *Journal of management*, 44(5), 2094-2115. <https://doi.org/10.1177/0149206316638161>

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Kariyer Stresleri¹

Tülin MERCAN¹

Hikmet YAZICI²

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu çalışma hekim adaylarının kariyer streslerinin mesleğe yönelik tutumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırma grubu, 486 tıp fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların %62,76'sı (N=305) kadın, %37,24'ü (N=181) erkektir. Yaş ortalaması 20,20'dir. Veriler, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 24 üniversiteden toplanmıştır. Katılımcılar arasında hazırlık sınıfında 49, birinci sınıfta 217, ikinci sınıfta 70, üçüncü sınıfta 40, dördüncü sınıfta 35, beşinci sınıfta 24 ve altıncı sınıfta 51 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Kariyer Stresi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış ve Jamovi 2.4.8.0 programı aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, hekimlik mesleğinin tercih edilmesinde çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. En önemli üç faktör; mesleğe duyulan ilgi (%68,2), mesleğin gelir ve statüsü (%54,6) ve iş bulma olanakları (%47,8) olarak sıralanabilir. Öğrencilerin, hekimlik mesleğini kişisel özellikleriyle uyumlu görme düzeyleri farklılık göstermektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin bu tercih sürecinde yönlendirici rolünün düşük olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların %66,87'si aldıkları eğitimin, mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Çalışmada, mesleğe yönelik tutumlar üç kategoriye ayrılmış ve bu kategorilere göre kariyer stresi puanları arasındaki farklar test edilmiştir. Sonuçlar, kariyer stresinin mesleğe yönelik tutumlara bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($F_{(2, 483)}=16.6, p<.05, \eta^2p=.064$). Genel olarak öğrenciler, aldıkları tıp eğitiminden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, hekim adaylarının kariyer stresinin, mesleğe yönelik tutumlarına bağlı olarak farklılaşabileceğini ortaya koyarak, mesleki eğitim süreçlerinde bu tür etkenlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Abstract

This study was designed to examine whether career stress of physician candidates differs according to their attitudes towards the profession. The research was designed with a quantitative research design. The research group consisted of 486 medical school students. 62.76% (N=305) of the participants were female and 37.24% (N=181) were male. The average age was 20.20 years. Data were collected from 24 universities in different regions of Turkey. The participants included 49 students in the preparatory class, 217 in the first year, 70 in the second year, 40 in the third year, 35 in the fourth year, 24 in the fifth year and 51 in the sixth year. The research data were collected using the Personal Information Form and the Career Stress Scale. The obtained data were transferred to digital media and statistical analyses were conducted using the Jamovi 2.4.8.0 program. The research results show that various factors are effective in choosing the profession of medicine. The three most important factors are; interest in the profession (68.2%), income and status of the profession (54.6%) and job opportunities (47.8%). Students vary in their level of seeing the medical profession as compatible with their personal characteristics. It was observed that school guidance services had a

¹ Bu çalışma Tülin MERCAN'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Çalışmanın Etik izni Trabzon Üniversitesi Etik Kurul'undan (18.11.2022 tarihli 2022-11/2.18 sayılı Etik Kurul kararı) alınmıştır.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, tulinmercan@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2727-1199

² Prof. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, hyazici@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0250-1453

low guiding role in this choice process. 66.87% of the participants stated that the education they received positively affected their attitudes towards the profession. In the study, attitudes towards the profession were divided into three categories and the differences between career stress scores according to these categories were tested. The results show that career stress differs significantly depending on attitudes towards the profession ($F(2, 483)=16.6, p<.05, \eta^2p=.064$). In general, students stated that they were satisfied with the medical education they received. This study reveals that career stress of physician candidates may differ depending on their attitudes towards the profession and emphasizes that such factors should be taken into consideration in vocational education processes.

Giriş

İnsanlık tarihinin en eski dönemlerine kadar uzanan hekimlik, başlangıçta bitkisel tedavi yöntemleri ve kötü ruhları kovma gibi pratiklerle sürdürülürken zamanla bir meslek halini almıştır. (Gourevitch, 1999). Bu meslek daha sonra, eğitimi üniversitede verilen ve uygulamaları bilimsel temellere dayanan bir alan haline dönüşmüştür. İnsan sağlığı üzerindeki kritik rolü nedeniyle, hekimlik mesleği her zaman büyük önem taşımış, zorlu eğitim süreçleri, yüksek etik standartları ve özel çalışma koşulları bağlamında bilimsel araştırmaların konusu olmuştur. Tıpkı dünya genelinde olduğu gibi, Türkiye’de de hekimlik, yüksek itibara sahip meslekler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, mesleğin niteliği ile birey ve toplum açısından taşıdığı önemin farkında olan öğrenciler, akademik başarıları doğrultusunda sıklıkla bu mesleği tercih etmektedir. Nitekim Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen tercih kıstasları dikkate alındığında, tıp fakültelerine yerleşebilmek için ilk 50 binlik sıralama içinde yer almak gerektiği görülür. Bu kapsamda akademik başarısı yüksek öğrenciler arasında tıp fakültesi tercihinin yaygın olduğu görülmekte ve bu tercihler genellikle ilk sıralarda yer almaktadır. Tıp eğitimi, en az altı yıl süren kapsamlı bir öğrenim sürecini içerir ve bu eğitimin ardından uzmanlık eğitimi ile devam eden uzun bir kariyer yolculuğu başlar. Bu zorlu ve yoğun öğrenim süreci, öğrencilerin psiko-sosyal yaşamları üzerinde çeşitli etkiler yaratabilmektedir. Mesleğe yönelmede, ilgi ve yetenekten ziyade akademik başarının ön planda olması, alan oryantasyonunu zorlaştırılmaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerde merkezi yerleştirme puanıyla alan değişikliği yapma isteği, başarısızlık ya da mesleğe karşı ilgisizlik gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Ayrıca, tıp eğitimi sırasında karşılaşılan zorlu çalışma koşulları, uzmanlık tercihlerinde farklı yönelimlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Tıp fakültesinde eğitim gören öğrenciler, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme sürecindeyken, aynı zamanda hekimlik mesleğinin kişisel, toplumsal ve ekonomik statüsünü ve bu alandaki gelişmeleri yakından izleme gayreti içerisindeydir. Bu süreç, yalnızca öğrencilerin motivasyonunu değil, aynı zamanda mesleki yeterliliklerine ulaşma ve mesleğe adaptasyon süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Literatürde, hekimlik mesleğinin icrası sırasında çeşitli zorlukların yaşandığı sıkça vurgulanmaktadır (Kaya & Tok, 2021). Pandemi gibi olağan dışı kriz dönemlerinde bu zorluklar daha da belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır (Türkil vd., 2022). Ayrıca, Türkiye’de hekimlere karşı şiddet içeren eylemlerin sık yaşandığı bilinmektedir. Bu tür olaylar, tıp fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik algılarını ve gelecekteki mesleki tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Batı & Bümen, 2006). Hekimlerin eğitim ve mesleki yaşamları boyunca karşılaştıkları zorlukların yanı sıra, giderek artan şiddet vakaları, mesleki açıdan hem mevcut hekimleri hem de hekim adaylarını ciddi şekilde zorlamaktadır. Şiddet olaylarının artış göstermesi ve sağlık sektöründeki bu şiddet olgusunun toplumsal bir sorun haline gelmesi, konunun derinlemesine incelenmesi gereken önemli bir mesele haline gelmiştir (Kenan & Tok, 2021). Türkiye’de tıp eğitimi alanında iyileştirme politikaları uygulanırken, sağlık sistemi ve toplumsal dinamiklerde meydana gelen değişimler bu süreci daha karmaşık hale getirmekte ve yeni çözümler gerektirmektedir. Bu bağlamda, hekim adaylarının mesleğe yönelik tutum ve algılarında önemli farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Batı & Bümen,

2006). Nitekim, bazı araştırmalar, hekimlerin %88,3'ünün şiddete maruz kaldığını ve bu durumun genç hekim adayları üzerinde derin olumsuz etkileri bıraktığını ortaya koymaktadır (Lafta vd., 2021). Bu gibi durumlar, mesleki stres kaynakları arasında yer almakta ve hekim adaylarının mesleğe adanmışlık düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bir mesleğin seçimi ve sürdürülebilirliği üzerinde bireyin sahip olduğu tutumlar belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle hekimlik gibi doğrudan insan ilişkileri üzerine kurulu mesleklerde, bireyin tutumları daha da kritik bir önem kazanmaktadır. Psikoloji disiplninde temel kavramlardan biri olan "tutum", genel anlamda kişinin belirli bir kişiye, gruba, nesneye ya da olaya karşı olumlu veya olumsuz düşünceler geliştirmesine, hissetmesine ve davranmasına yol açan istikrarlı bir eğilim olarak tanımlanmıştır (Budak, 2003, s. 772). Bu tanım, tutumun bireyin hem kişisel yaşantılarında hem de mesleki deneyimlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, tutum, sağlıkla ilgili çalışmalarda önemli bir değişken olarak sıkça ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar, hekimlerin mesleğe yönelik tutumlarının klinik uygulamalar öncesi ve sonrası değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tengiz vd., 2020). Klinik ortamda edinilen deneyimler, bireylerin mesleki tutumlarını derinden etkileyebilmektedir (Yalçınkaya & Yılmaz, 2018). Tıp eğitimi yalnızca mesleki bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda bireyde mesleğe yönelik bir duyuş ve bilinç oluşturmaya da hedeflemektedir. Bu bağlamda, bireysel özellikler ile hekimliğe ilişkin tutum ve davranışlar, tıp eğitiminin temel unsurları arasında yer almaktadır. Eğitim süreci, aynı zamanda öğrencilerin hekimlik değerlerini içselleştirdikleri bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Selcen & Özlem, 2021). Tıp fakültelerinde eğitim gören hekimlerin aldıkları eğitime yönelik tutumları, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sunacakları sağlık hizmetinin kalitesini de doğrudan etkilemektedir (Başhan & Selvi, 2019). Tutum, oldukça kapsamlı bir kavram olup birçok farklı değişkenle ilişki göstermektedir. Örneğin deneyim, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler (Aydoğan vd., 2019), hekimlik mesleğine yönelik tutumlarla ilişkili bulunmuştur. Aynı şekilde, bireyin mental iyi oluşu da tutumlarını şekillendiren önemli faktörlerden biridir. Mental iyi oluş, stres kaynakları ve diğer yaşantılarla yakından bağlantılı olup, mesleki tutumların üzerinde belirgin etkiler yaratabilmektedir (Yıldırım & Atilla, 2021).

Stres, bireylerin içsel veya dışsal baskı unsurlarına karşı verdikleri fizyolojik ya da psikolojik tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Vandenbos, 2007). Normal şartlar altında bu durum, baskı, gerginlik ya da rahatsızlık hissetme hali olarak bilinir (Sertel-Berk & Özden, 2017). Stres, aynı zamanda bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlama çabası esnasında vücudun maruz kaldığı yıpranma süreci olarak da değerlendirilebilir ve birey üzerinde yarattığı etkiler, yaşandığı koşullara, bu etkilerin yoğunluğuna ve bireyin verdiği tepkilere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Behere vd., 2011). Bireyin kişisel, sosyal ve mesleki yaşamını derinden etkileyen bu zorlanma durumu, yaşamın çeşitli evrelerinde farklı yoğunluklarla ortaya çıkabilir. Özellikle üniversite dönemi, bireyin eğitim, kariyer ve kişisel gelişim süreçlerinde önemli bir stres kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Sertel-Berk & Özden, 2017). Üniversite eğitimi sırasında, öğrenciler eğitsel, mesleki ve kişisel konularla ilgili önemli stres kaynaklarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler (Jung, 2020; Sertel-Berk & Özden, 2017). Özellikle tıp öğrencilerinin bu süreçte yoğun stres yaşadığına dair bulgular mevcuttur. Bu stres, sosyo-ekonomik durum, deneyim eksikliği ve sosyal çevrenin niteliği gibi çeşitli faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Ata Doğan, 2020). Tıp eğitiminin ardından, hekimler çalışma koşullarına bağlı olarak çeşitli stres kaynaklarıyla karşılaşmaya devam etmektedirler. Bu stres faktörleri arasında, duygusal zorluklar, ölümlle yüzleşme, başarısızlık korkusu ve mesleki baskılar yer almaktadır (Arnetz, 2001). Benzer stres faktörleri, eğitimlerine devam eden diğer öğrenciler için de geçerlidir, ancak bu stres daha geniş bir etki yelpazesi içinde yer almakta ve bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarını derinden etkileyebilmektedir (Omigbodun vd., 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin psikolojik destek arayışı zaman zaman artış göstermektedir. Örneğin, pandemi sürecinde tıp fakültesi öğrencilerinin stres seviyelerinde (%27) ve diğer mental sağlık sorunlarında (%74) belirgin artışlar

gözlenmiş ve bu öğrenciler arasında psikolojik yardım taleplerinde artış yaşanmıştır. Bu bulgular, kanıta dayalı tedavi yöntemleriyle ruh sağlığı hizmetlerine erişim ihtiyacının altını çizmektedir. Tıp öğrencilerinin karşılaştığı stres kaynaklarını daha iyi anlayabilmek için daha fazla araştırma ve kültürel incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır (Wilkes vd., 2022). Stres genel bir kavram olarak ele alınmakla birlikte, kariyer stresi gibi daha spesifik alt başlıklar da dikkate alınması gereken önemli inceleme alanlarıdır.

Kariyer stresi, bireyin kariyerine ilişkin yaşadığı ve psikolojik ya da fizyolojik sınırlarını zorlayarak sağlığını tehdit eden çevresel ve kişisel faktörler arasındaki dinamik etkileşim olarak tanımlanabilir (Choi vd., 2011). Bu stres, meslek icrası sırasında gözlemlendiği gibi, mesleki eğitim sürecinde de ortaya çıkabilmektedir (Yemenici vd., 2020). Öğrenciler, öğrenim süreçleri boyunca farklı stres kaynaklarına maruz kalabilirler; bu kaynaklar eğitsel, mesleki veya kişisel konularla ilişkili olabilir. Ancak öğrenciler genellikle kariyerle ilgili stres faktörlerini diğer kaynaklardan daha öncelikli olarak bildirmektedir (Jung, 2020; Sertel-Berk & Özden, 2017). Mezuniyet sonrası iş bulma baskısı, planlanan kariyere dair bilgi eksikliği ve mezun olunan bölümün sunacağı kariyer fırsatlarına ilişkin belirsizlik, kariyer stresinin başlıca kaynakları arasında yer almaktadır (Günay & Çelik, 2019). Kariyer stresi, kariyer basamaklarının her aşamasında ortaya çıkabilecek bir olgu olup, sadece bir engel olarak değil, aynı zamanda kariyer gelişimi için itici bir güç olarak da değerlendirilebilir. Ancak bu olumlu yönler, yalnızca stresin yönetilebildiği durumlarda kendini gösterebilir (Yemenici vd., 2020). Özellikle yükseköğretim yıllarının mesleki gelişimde kritik bir dönemi oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin kariyerlerini benimsemeleri, mesleklerinde rol model alabilecekleri kişilerle bağ kurmaları ve üniversite yaşamından iş dünyasına geçişte karşılaşacakları stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri büyük önem arz etmektedir (Duru & Gültekin, 2020).

Tıp eğitimi, uzun ve yoğun bir öğrenim sürecini içermesi nedeniyle, öğrencilerin kariyer stresi yaşama olasılıklarını artıran birçok zorluk barındırmaktadır. Tıp öğrencileri, eğitim süreçlerinde ağır ders yükü, intörlük dönemi gibi zorlu aşamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanı sıra, hekimlik mesleğine dışarıdan verilen değer ve mesleki şartlar da öğrenciler üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Tüm bu faktörler dikkate alındığında, tıp fakültesi öğrencilerinin mesleklerine yönelik tutumları ve mesleki adanmışlık seviyeleri süreç içerisinde değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda, kariyer stresi de bu sürecin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de tıp mesleğini tercih eden öğrenciler, genellikle yüksek akademik başarıya sahip bireylerdir. Ancak bu başarıyı etkileyen faktörler, burada belirtilen stres unsurlarının yanı sıra, bireyin genel uyumunu ve mesleki-sosyal işlevselliğini de kapsamaktadır. Bu nedenle, kariyer stresi ile mesleğe adanmışlık arasındaki ilişkiyi incelemek, öğrencilerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına önleyici, geliştirici ve problem çözücü politikaların oluşturulması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları insan grupları arasında bulunan farklılıklara ait neden ve sonuçların müdahale olmadan belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu 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 grubunun verileri Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 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 eğitim görmektedir. Öğrencilerin ailelerinin %83.75'i orta, %7.41'i düşük ve %8.85'i yüksek sosyo-ekonomik düzeyde gelire sahiptir. Öğrencilere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişken		s	%
Cinsiyet	Kadın	305	62.757
	Erkek	181	37.243
Yaşınız	17	7	1.440
	18	103	21.193
	19	119	24.486
	20	75	15.432
	21	56	11.523
	22	37	7.613
	23	41	8.436
	24 ve üzeri	48	9.877
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	49	10.082
	1.Sınıf	217	44.650
	2.Sınıf	70	14.403
	3.Sınıf	40	8.230
	4.Sınıf	35	7.202
	5.Sınıf	24	4.938
6.Sınıf	51	10.494	

Verileri Toplanması

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu ve Kariyer Stresi Ölçeği ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırmada nicel veri analizine temel teşkil etmek üzere kullanılmıştır. Formda, öğrencilerin demografik ve eğitim bilgileri ile tıp fakültesinde aldıkları eğitimle ilgili sorulara yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin seçtikleri mesleğin kişisel özellikleriyle uyumunu değerlendiren dört soru ile meslek seçim sürecinde aldıkları mesleki rehberlik desteğine ilişkin bir soru da dahil edilmiştir.

Kariyer Stresi Ölçeği

Choi vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Özden ve Sertel-Berk (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Kariyer Stresi Ölçeği, üniversite öğrencilerinin kariyerle ilgili karşılaştıkları zorlukları ve stres faktörlerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecine, İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören ve yaşları 17 ile 68 arasında değişen 425 birey katılmıştır. Bu süreçte ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, diğer ilgili

ölçeklerle olan korelasyonları incelenmiş ve maddelerin ayırt edici gücünü değerlendirmek için madde-toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Kariyer Stresi Ölçeği, kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği, dışsal çatışma ve iş bulma baskısı olmak üzere üç alt boyutta yapılandırılmıştır. Toplamda 20 madde içeren ölçek, 5'li Likert tipi yanıt formatına sahiptir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte olup, daha yüksek puanlar daha yüksek düzeyde kariyer stresini ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği, test-tekrar test yöntemiyle değerlendirilmiş ve güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak saptanmıştır. Ayrıca, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, Kariyer Stresi Ölçeği'nin araştırmalarda kullanılabilirliği açısından yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, öncelikle Trabzon Üniversitesi Rektörlüğünden ve kullanılan ölçeklerin geliştiricilerinden ya da Türkiye'ye uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. İlgili izin ve onayların tamamlanmasından sonra, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünden Etik Kurul Onayı alınarak araştırma süreci başlatılmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler, çevrimiçi form formatına dönüştürülerek katılımcılara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış ve istatistiksel analizler Jamovi 2.4.8.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde kullanılacak teknik ve testlerin seçimi, araştırma deseni ve araştırma grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Değişkenlerin dağılım özelliklerinin incelenmesi amacıyla, analizlere başlamadan önce değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri değerlendirilmiş, parametrik ya da parametrik olmayan tekniklerin uygunluğu normallik durumuna göre belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, tıp fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin hekimlik mesleğini tercih etmeleri üzerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Tablo 2'de özetlendiği üzere, öğrencilerin hekimlik mesleğini seçmelerindeki başlıca faktörler sırasıyla; mesleğe duyulan ilgi (%68.2), mesleğin statüsü ve geliri (%54.6), kolay iş bulma olanakları (%47.8), sınav puanını değerlendirme tercihi (%39.2), aile isteği (%34.9) ve öğretmenlerinin yönlendirmesidir (%11.3).

Tablo 2

Mesleği Tercih Etme Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Seçimde Etkili Elan Faktör	s	%*
Mesleğin Statüsü ve Geliri	266	54.6
Kolay İş Bulma Olanakları	233	47.8
Aile İsteği	170	34.9
Öğretmenlerin Yönlendirmesi	55	11.3
Sınav Puanını Değerlendirme Tercihi	191	39.2
Mesleğe Duyulan İlgi	332	68.2

* Katılımcılar birden fazla işaretleme yapabildiklerinden oran toplamı 100'ü geçmektedir.

Meslek seçimi ile ilişkili temel kişisel özellikler olan ilgi, yetenek, tutum ve değerlerin hekimlik mesleği tercihindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir. Likert tipi beşli derecelendirme ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların hekimlik mesleğini kişilikleriyle tutarlı görme puan ortalaması 3.94 (Ss=.83) olup, %50.82'si mesleği genellikle tutarlı, %1.03'ü ise kesinlikle tutarlı değil olarak değerlendirmiştir. Mesleği genellikle ve kesinlikle tutarlı bulanların oranı %75 düzeyindedir. Katılımcıların hekimlik mesleğini ilgileriyle tutarlı görme puan ortalaması 3.88'dir (Ss=.94). Öğrencilerin %45.47'si mesleği ilgileriyle genellikle tutarlı, %26.34'ü ise kesinlikle tutarlı bulmuştur. Bu iki gruptaki katılımcıların toplam oranı %72'dir. Buna karşın %1.85'i mesleği ilgileriyle kesinlikle tutarlı bulmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin hekimlik mesleğini değerleriyle tutarlı görme puan ortalaması ise 4.26 (Ss=.74) ile en yüksek değeri göstermektedir. Katılımcıların %39.92'si mesleği değerleriyle kesinlikle tutarlı bulurken, %49.18'i genellikle tutarlı olarak değerlendirmiştir; bu iki grubun toplam oranı yaklaşık %88'dir. Değerleriyle kesinlikle tutarlı bulmayanların oranı ise %0.62'dir. Katılımcıların hekimlik mesleğini yetenekleriyle tutarlı görme puan ortalaması 3.93'tür (Ss=.72). Yetenekleriyle genellikle tutarlı görenlerin oranı %56.38, kesinlikle tutarlı görenlerin oranı ise %19.55'tir. İki grubun toplam oranı yaklaşık %86'dır. Mesleği yetenekleriyle kesinlikle tutarlı bulmayanların oranı ise %0.62'dir.

Tablo 3

Meslek Tercih ve Kişisel Özelliklerin Tutarlılığı

	Kesinlikle Tutarlı Değil		Çok Az Tutarlı		Kısmen Tutarlı		Genellikle Tutarlı		Kesinlikle Tutarlı		Ort	Ss
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%		
Kişilikle Tutarlılık	5	1.03	19	3.91	96	19.75	247	50.82	119	24.49	3.94	.83
İlgilerle Tutarlılık	9	1.85	33	6.79	95	19.55	221	45.47	128	26.34	3.88	.94
Değerlerle Tutarlılık	3	.62	9	1.85	41	8.44	239	49.18	194	39.92	4.26	.74
Yetenekle Tutarlılık	3	.62	7	1.44	107	22.02	274	56.38	95	19.55	3.93	.72

Tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilere meslek tercihleri üzerinde rehberlik servislerinin etkili olup olmadığı sorulmuş ve ortaya çıkan sonuçlar tablo 5'te özetlenmiştir. Buna göre öğrencilerin % 4.32'si meslek seçim sürecinde rehberlik hizmetlerinin kesinlikle etkili olduğunu, %11.9 oldukça etkili olduğunu, %22.02'si kısmen, %26.75'i çok az etkili olduğunu ve %34.98'i kesinlikle etkili olmadığını belirtmiştir (Ort=2.24, Ss=1.18).

Tablo 4

Hekimlik Mesleğine Tercihle Rehberlik Hizmetlerinin Etkisi

Değişken	Kesinlikle olmadı		Çok az oldu		Kısmen		Oldukça etkili oldu		Kesinlikle etkili oldu		Ort	Ss
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%		
Rehberlik Hizmetlerinin Etkisi	170	34.8	130	26.75	107	22.02	58	11.93	21	4.32	2.24	1.18

Tıp fakültesi öğrencilerinin mezun olduğu lise türleri Tablo 5'te özetlenmiştir. Tablo 5'e göre öğrencilerin %55.97'si fen liselerinden mezun olmuştur. Bu en yüksek orandır. Bunun yanında sırasıyla Anadolu lisesi (%37.24), imam hatip lisesi (%4.73), öğretmen lisesi (% 1.44), meslek lisesi (%.41) ve sosyal bilimler lisesi (% .21) gelmektedir.

Tablo 5

Mezun Olunan Lise Türü

Lise Türü	s	%
Fen Lisesi	272	55.97
Anadolu Lisesi	181	37.24
Öğretmen Lisesi	7	1.44
Sosyal Bilimler Lisesi	1	.21
İmam Hatip Lisesi	23	4.73
Meslek Liseleri	2	.41

Tıp Fakültesi öğrencilerinin ailelerine ait sosyo-ekonomik düzeyleri algılamayla ilgili sonuçlar Tablo 6'da özetlenmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmı (%83.75) kendilerini orta gelir düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer öğrencilerden %7.41'i ailelerinin gelir düzeyini düşük seviyede, % 8.85'i yüksek düzeyde değerlendirmektedir.

Tablo 6

Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Sosyo-Ekonomik Statü	s	%
Düşük	36	7.41
Orta	407	83.75
Yüksek	43	8.85

Öğrencilerin tıp eğitimi almaktan duyduğu memnuniyeti incelemek için sorulan soruya öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin sonuçlar tablo 7'de özetlenmektedir. Buna göre öğrencilerin % 23.46'sı tıp eğitimi almaktan kesinlikle memnun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %50.41'si genelde memnun olduğunu, %19.96'sı kısmen, %4.73'ü ise çok az memnun olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin %1.44 aldıkları eğitimden hiç memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 7

Eğitimden Duyulan Memnuniyet Düzeyi

Değişken	Kesinlikle hayır		Oldukça düşük düzeyde		Kısmen		Genelde memnun		Kesinlikle memnun		Ort	Ss
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%		
Memnuniyet Düzeyi	7	1.44	23	4.73	97	19.96	245	50.41	114	23.46	3.90	.86

Bu çalışmada öğrencilere sorulan sorulardan biri de aldıkları tıp eğitiminin hekimlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki etkininin ne olduğuydu. Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrencilerin % 66.87'si aldıkları eğitimin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna karşı öğrencilerin %22.02'si eğitimin etkili olmadığını, % 11.11'i ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Tablo 8

Tıp Eğitiminin Mesleğe Yönelik Tutumlara Etki Durumu

Değişken	Olumsuz yönde etkili oldu		Olumlu Yönde etkili oldu		Etkilemedi		Ort	Ss
	s	%	s	%	s	%		
Etki Durumu	54	11.11	325	66.87	107	22.02	2.11	.57

Yapılan analizden alınan sonuçlara göre tıp fakültesi öğrencilerinin almakta olduğu hekimlik eğitiminin hekimlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi ile kariyer stresi puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($F_{(2, 483)}=16.6, p<.05$). Yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın olumsuz yönde etkili oldu (=53.4) ve olumlu yönde etkili oldu (=40.3) cevabını veren öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuç orta düzeyde bir etkiye sahiptir ($\eta^2p=.064$).

Tablo 9

Tıp Eğitiminin Mesleğe Yönelik Tutumlara Etki Düzeyinin Kariyer Stresine Göre Farklılıkları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2p
Gruplar arası	8327	2	4164	16.6	<.001	.064
Gruplar içi	121510	483	252			

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri, tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin hekimlik mesleğini tercih etmeleri üzerinde etkili olan faktörleri incelemektir. Elde edilen sonuçlar, ilgi, statü ve gelir, iş bulma olanakları, alınan puan, aile isteği ve öğretmen yönlendirmeleri gibi etkenlerin meslek tercihlerinde farklı oranlarda etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Genç vd. (2007) tarafından benzer bir grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, mesleğe duyulan ilginin aile ve değerler gibi diğer faktörlerden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Yıldız (2001) tarafından yapılan araştırma, ilginin meslek tercihinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmamızda elde edilen oransal sonuçlardan farklılık gösteren, ancak meslek tercihinin etkileyen faktörler açısından tutarlılık sergileyen bazı bulgular da mevcuttur. Örneğin, Ceylan vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin büyük bir kısmının istekleri ve üniversite puanları gibi kişisel sebeplerle hekimlik mesleğini tercih ettikleri, ancak aile gibi dışsal faktörlerin de bu seçimde önemli rol oynadığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, Bozgeyikli vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, tıp fakültesinde eğitim alan öğrencilerin değer atfettikleri en önemli unsurların başarı, statü ve maddi kazanç olduğu saptanmıştır. Çalışmamızın bulguları, Kimura vd. (2023) tarafından tıp öğrencilerinin hekimlik mesleğini seçmesinde etkili olan kanıtların incelendiği çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik arz etmektedir. Ayrıca, Saeedi Tehrani ve Asghari (2018) tarafından tıp fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da çalışmamızda öne çıkan hekimlik mesleğini tercih etme unsurlarının tür ve oranlarını destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada ilgi öncelikli unsur olarak belirlenirken, statü önemli bir tercih gerekçesi olarak dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir amacı, öğrencilerin mesleki tercihleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Elde edilen sonuçlar, tıp fakültesi öğrencilerinin tercih ettikleri hekimlik mesleği ile

bireysel özellikleri olan yetenek, tutum, ilgi ve kişilik ile uyumlu bir şekilde örtüştüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, yetenek, tutum, ilgi ve kişilikle ilgili ölçümlerin standart ölçme araçlarıyla gerçekleştirilmemiş olması ve yalnızca kişisel beyanlara dayalı olması, önemli bir sınırlılık teşkil etmektedir. Çalışmanın kapsamı, bu değişkenlerin incelenmemesiyle sınırlı kalmıştır. Elde edilen sonuçlar, bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmekte ve literatürle ilişkisi bu bağlamda irdelenmektedir. Bu doğrultuda, hekimlik mesleği ile tutarlı olduğunu ifade eden katılımcıların görüşleri, Genç vd. (2007) tarafından benzer bir grup üzerinde gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, çalışmamızın bulguları, Göksu ve Taşlıdere (2021) tarafından yapılan ve hekimlik mesleği ile kişilik arasındaki tutarlılığa vurgu yapan araştırmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Bu çalışmada, acil serviste çalışmayı düşünen tıp öğrencilerinin kişilik olarak daha hareketli, gerçekçi ve çabuk karar verebilen bireylerden oluştuğu görülmüştür. İlgiye dayalı seçimlerin olumlu sonuçlar doğurduğu, bazı araştırma bulgularıyla (ör. Çetinkaya vd., 2021) desteklenmektedir. Ayrıca, yeteneklere uygun bir meslek tercihi yapmanın, nitelikli bir mesleki hayat sürdürebilmek açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Tengiz & Babaoğlu, 2020).

Çalışmamızın bir diğer amacı, öğrencilerin tıp fakültesi tercihleri üzerinde okul rehberlik hizmetlerinin rol ve işlevlerini incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin önemli bir kısmı tercih süreçlerinde rehberlik hizmetlerinin belirgin bir etkisi olmadığını belirtirken, yalnızca düşük bir orandaki kısım rehberlik hizmetlerinden yararlandıklarını ifade etmiştir. Meslek tercihi sürecinde yalnızca kurumsal rehberlik hizmetlerinin etkisiyle ilgili sorular sorulmuş, bunun dışındaki yardım kaynaklarına ilişkin sorular yöneltilmemiştir. Öğrencilerin zengin ve ulaşılabilir bilgi kaynaklarından ya da teknoloji destekli ortamlardan bilgi edinmesi mümkündür. Kişisel deneyimler ya da aile yönlendirmeleri de bu süreçte etkili olabilmektedir. Toplumun sosyo-ekonomik koşulları, bazen rehberlik hizmetleriyle ortaya çıkan yönlendirme tercihleri ile çelişebilmektedir. Örneğin, daha kolay iş bulabilme hedefi nedeniyle bazı öğrencilerin rehberlik servisinden gelebilecek öneri ya da yönlendirmeleri dikkate almama eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, rehberlik hizmetlerinin yaygınlığı ve ulaşılabilirliği konularında önemli bir tartışma noktası oluşturmaktadır. Öğrencilere “rehberlik servisinden neden yardım almadıkları” konusunda bir soru yöneltilmemiş olması, bu konudaki tartışmaları kısıtlı hale getirmiştir. Ortaya çıkan sonuçların bu zemin üzerinde tartışılması ve yapılacak olası çalışmaların bu sınırlılıkları gidermeye yönelik bir yapı sergilemesi önerilebilir. İlgili literatürde gözden geçirildiğinde, çalışmamızın bulgularıyla benzeşen veya farklılaşan sonuçların olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, Kavas (2005) üniversite öğrencilerinin ortaöğretim ve meslek seçimi sürecinde aldıkları rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Şahin (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yükseköğretime yerleşmeden önce yeterli rehberlik hizmeti almadığı görüşü öne çıkmıştır. Ancak, Turan ve Kayıkcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarında, rehberlik hizmetlerinin meslek tercihi sürecindeki etkisinin öğrenciler arasında farklılık gösterebildiği görülmüştür. Bazı öğrenciler mesleki rehberlik konusundaki etkinlikleri yeterli bulurken, bazıları bu etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın genel sonuçları, rehberlik hizmetlerinin yeterli memnuniyet oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, Ulaş vd. (2017) çalışmalarında, öğrencilerin meslek seçimi sürecinde yeterli rehberlik hizmeti aldıklarını beyan ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, benzer bazı çalışmaların (ör. Atlı & Gür, 2019; Agı & Amadi, 2019) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin meslek tercihi sürecinde rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyi tartışmalı bir durum arz etse de mesleki yönlendirmenin önemli bir basamağı olan ortaöğretim süreçleri ve mezun oldukları okulların türleri, hekimlik mesleğinin tercih edilmesi açısından önemli ipuçları sunabilir. Çalışmamızda katılımcı öğrencilerin %55.967’sinden fazlası fen lisesi mezunudur. Tercih ettikleri alan (hekimlik) ile okudukları lise türü arasında belirgin bir tutarsızlık bulunan öğrencilerin oranı oldukça düşüktür; örneğin, öğretmen lisesi mezunlarının oranı %0.412, sosyal bilimler lisesi mezunlarının oranı ise %0.206’dır. Yükseköğretim Kurulu verileri incelendiğinde, tıp fakültesine

yerleşen öğrencilerin büyük bir oranda fen ve Anadolu lisesinden mezun oldukları görülmektedir (YÖK ATLAS- <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10206>). Türkiye'de özellikle sayısal alanda başarılı öğrencilerin meslek tercihleri genellikle iyi üniversitelerin mühendislik fakülteleri ile tıp fakültelerini kapsamaktadır. Yönlendirme sürecinde aile etkisinin bulunması da göz önünde bulundurulmalıdır; bu bilgi, verilen cevaplarla da desteklenmektedir. Bu durum, hekimlik mesleğini tercih eden öğrencilerin aile yapılarını ve dolayısıyla tercihe etki eden sosyo-ekonomik düzeylerini dikkate almayı gerektirmektedir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ailelerinin %83.745'inin orta, %8.848'inin yüksek ve %7.407'sinin düşük sosyo-ekonomik düzeyde algılandığını göstermektedir. Orta ve yüksek düzeyler, bilinçli ebeveyn etkisinin önemini artırmaktadır. Kuşkusuz burada genel bir kanaate varmak, sınırlı bir yaklaşım olur; bu durum hem ulusal hem de uluslararası düzeyde bazı farklılıklar gösterebilir. Örneğin, Ergin vd. (2016) tarafından Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmada, öğrencilerin ailelerinin %39.6'sının orta, %21.8'inin yüksek ve %38.6'sının düşük düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu görülmektedir. Souza vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, tıp fakültesi öğrencilerinin ailelerinin %44.3'ünün orta, %42.6'sının yüksek ve %13.1'inin düşük düzeyde sosyo-ekonomik düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tıp fakültesi öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise, öğrencilerin %55.9'unun çalışmaya katılan diğer öğrencilere kıyasla daha düşük sosyo-ekonomik düzeyde olduğu belirtilmiştir (Wu vd., 2020).

Bu çalışmanın başka bir amacı, kişisel beyanlara bağlı olarak öğrencilerin tıp eğitimi almaktan duydukları memnuniyeti incelemektir. Elde edilen sonuçlar, genel olarak memnuniyetin varlığına işaret etmektedir. Literatürde memnuniyetle ilgili sonuçlar farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Ziaee vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin %38.8'inin aldıkları eğitimden memnun oldukları, %61.2'sinin ise memnun olmadıkları ortaya konmuştur. Benzer şekilde, başka bir çalışmada da memnun olmama düzeyinin %57.2 olduğu gözlemlenmiştir (Manzar & Manzar, 2011). Bu bulgular, çalışmamızdan elde edilen genel sonuçlarla çelişmektedir. Ancak yurt dışında yapılan bu çalışmalar, Türkiye'deki tıp eğitimiyle ilgili memnuniyeti tartışmak açısından sınırlılık taşımaktadır. Ulaşabildiğimiz ulusal literatürde ise bu soruya doğrudan cevap verebilecek araştırma sonuçlarının bulunmadığı veya çok sınırlı olduğu görülmektedir. Ankara'da bir tıp fakültesindeki öğrencilerin son sınıfta olmaktan duydukları memnuniyetin araştırıldığı bir çalışmada, %58.3'ünün memnun olmadığı, %18.5'inin kararsız olduğu, %23.2'sinin ise memnun olduğu belirtilmiştir (Güdük vd., 2005). Sınıflar arası mukayese imkânı bulunmadığı için bu bulgu yalnızca kendi içinde değerlendirilebilir. Bilindiği üzere, son sınıfta artan iş yükü ve nöbetler, ciddi bir yorulma ve memnuniyetsizlik kaynağı olabilir. Bu açıdan memnuniyet bağlamının iyi bir şekilde tespit edilmesi önem taşımaktadır. Woloschuk vd.(2004) tarafından tıp fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, öğrencilerin tutumlarında ilerleyen süreçte ciddi bir düşüş gözlemlenmiştir. Öğrenciler, artan iş yükü ve hasta ile yakınlarıyla daha yoğun temas kurmanın getirdiği zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bununla birlikte, teknolojik ekipman kullanımı, eğitim sürecinde ücretli alınan hizmetlerin kalitesi, öğretim üyeleri, hastane yönetimi ve ders içerikleri gibi alanlardan memnuniyet duyabilirler (Bilir vd., 2018). Aynı zamanda teorik eğitimlerden, asistanlardan, öğretim üyelerinden ve fakülte iletişimi unsurlarından genel olarak alınan eğitimden de memnuniyet duymaları mümkündür (Küçük & Çekiç, 2017).

Öğrencilerin memnuniyeti, aldıkları tıp eğitiminin kalitesini algılamayla da bağlantılıdır. Katılımcıların %66.872'si aldıkları tıp eğitiminin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, olumsuz yönde etkilediğini ifade edenlerin oranı %22.016'dır. Beklentilerle tutarlı bir eğitim süreci, öğrenci ilgisini artırmakta ve yeteneklerini sergileme fırsatı sunmaktadır. Böylece değer sistemi gelişmeye başlamaktadır. Çalışmamızdan elde edilen bu bulgu, Yılmaz ve Yalçınkaya (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Olumlu klinik öğrenme dönemi, öğrencilerin hekimlik mesleğine yönelik tutumunu pozitif yönde etkileyebilmektedir. İlk klinik eğitim

deneyimlerinde aidiyet duygusunun aşılması, hoş bir karşılama, değerli hissettirme ve görevler verilmesi durumlarında, mesleğe karşı pozitif bir tutum geliştiği görülmüştür (Parker vd., 2014). Henderson vd. (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin pratisyenlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin eğitimlerinin son yıllarında olumlu bir şekilde arttığı sonucuna varılmıştır. Çünkü öğrencilerin son yıllarında pratisyen hekimlerle teması artmakta ve tıbbi uygulamaları zenginleşmektedir. Bununla birlikte, tıp eğitimi ile mesleğe karşı tutumlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığını veya değişiklik gözlenmediğini belirten araştırma sonuçları da mevcuttur (Tengiz vd., 2020).

Çalışmada mesleğe yönelik tutumlar üç kategoriye ayrılmış ve buna bağlı olarak kariyer stresi puanları arasındaki farklılıklar test edilmiştir. Bu bağlamda, kariyer stresinin mesleğe yönelik tutumlara bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir (F (2, 483)=16.6, p<.05, η^2 p=.064). Literatürde, tıp fakültesi öğrencileri arasında kariyer stresi ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşılamamıştır.

Kaynakça

- Gourevitch D. (1999). *The history of medical teaching*. DOI: 10.1016/s0140-6736(99)90376-8
- Kaya, K., & Tok, Ö. K. (2021). Sağlıkta şiddetin bir başka yüzü: medya etkisi. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(2), 217-220.
- Türkili, S., Aslan, E., Şenel, T. O. T., Erdoğan, S., Güler, G., Aktürk, B. E., & Özaslan, E. (2022). Asistan hekimlerde korona virüs salgını nedeniyle yaşanan zorluklar, kaygı düzeyi ve tükenmişlik sendromunun incelenmesi. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 27(2), 103-114.
- Batı, A. H., & Bümen, N. T. (2006). Hekimlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23(23), 41-50.
- Lafta, R., Qusay, N., Mary, M., & Burnham, G. (2021). Violence against doctors in Iraq during the time of COVID-19. *Plos One*, 16(8), e0254401.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları
- Tengiz, F., Babaoğlu, A., Koç, E., & Pamuk, G. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin hekimlik mesleğine yönelik tutumları: Preklinik ve klinik eğitim dönemlerinin karşılaştırılması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57), 26-36.
- Yılmaz, N. D., & Yalçınkaya, M. (2018). Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının; akademik öz yeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 17(53), 13-23.
- Selcen, O., & Özlem, E. (2021). Tıp Fakültesi öğrencilerinin hekimlik değer algıları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(61), 98-105.
- Başhan, İ., & Selvi, H. (2019). Bir ölçek geliştirme çalışması, tıp eğitimine yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 803-814.
- Aydoğan, S., Pala, S. Ç., & Işıklı, B. (2019). Mezuniyet öncesi ve sonrasında hekimlik mesleğine yönelik tutum. *Ankara Medical Journal*, 19(1), 10-20.
- Yıldırım, G., & Atilla, G. (2021). Mental iyi oluş ve kişilik özelliklerinin hekimlik mesleğine yönelik tutuma etkisi. *Sakarya İktisat Dergisi*, 10(4), 383-403.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Özden, K., & Sertel-Berk, Ö. (2017). Kariyer stresi ölçeği'nin (KSÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 37(1), 35-51.
- Behere, S. P., Yadav, R., & Behere, P. B. (2011). A comparative study of stress among students of medicine, engineering, and nursing. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 33(2), 145-148.
- Jung, Y. M. (2020). Nursing students' career identity, satisfaction with major, and career stress by career decision type. *Japan Journal of Nursing Science*, 17(1), e12281.

- Ata-Doğan, S. (2020). *Mersin Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin stres algularının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Mersin Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Mersin.
- Arnetz, B. B. (2001). Psychosocial challenges facing physicians of today. *Social Science & Medicine*, 52(2), 203-213.
- Omigbodun, O. O., Odukoğbe, A. T. A., Omigbodun, A. O., Yusuf, O. B., Bella, T. T., & Olayemi, O. (2006). Stressors and psychological symptoms in students of medicine and allied health professions in Nigeria. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41(5), 415-421.
- Wilkes, T. C., Lewis, T., Paget, M., Holm, J., Brager, N., Bulloch, A., ... & Bhugra, D. (2022). Wellbeing and mental health amongst medical students in Canada. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(6), 1283-1288.
- Choi, B. Y., Park, H., Nam, S. K., Lee, J., Cho, D., & Lee, S. M. (2011). The development and initial psychometric evaluation of the Korean Career Stress Inventory for college students. *The Career Development Quarterly*, 59, 559-572.
- Yemenici, A. D., Bozkurt, Ö., & Özkara, M. (2020). Genç nesilde başarı odaklı motivasyon ve öz saygının kariyer stresi ile ilişkisi. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 2602-4411, 4(1), 56-66.
- Günay, A., & Çelik, R. (2019). Kariyer stresinin psikolojik iyi oluş ve iyimserlik değişkenleriyle yordanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 205-218.
- Duru, H., & Gültekin, F. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin kariyer stresleri, kariyer uyum yetenekleri ve mentörlük arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 328-337.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, G., Kaya, A., & Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 49-63.
- Yıldız, S. (2001). *Kişilik ve meslek seçimi arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ceylan, E., Cinsler, B. B., Soytürk, S., Şengün, T., & Erbay, H. (2017). Bir tıp fakültesi öğrencilerinin meslek tercihinde etkili olan faktörler. *Journal of Medical Education and Informatics*, 1, 2-12.
- Bozgeyikli, H., Derin, S., & Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 139-156.
- Kimura, S., Tanemura, F., Kodama, S., & Nishigori, H. (2023). *What is the evidence for medical school applicants' reasons for choosing medicine? A qualitative study*. DOI: 10.21203/rs.3.rs-2735160/v1
- Saeedi-Tehrani, S., & Asghari, F. (2018). Motives for choosing medicine as a university major: a cross-sectional study. *Future of Medical Education Journal*, 8(1), 17-21.
- Göksu, M. M., & Taslidere, B. (2021). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerin tıpta uzmanlık sınavında tercihlerini etkileyen faktörler ve acil tıp uzmanlığı dalı hakkında tutumları. *Anatolian Journal of Emergency Medicine*, 4(1), 6-11.
- Çetinkaya, S., Karaca, S. N., & Karagöz, N. (2021). Bir tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin fakülteyi seçme nedenleri, akreditasyonla ilgili düşünceleri ve akademik başarı düzeyleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60), 112-121.
- 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.
- Kavas, A. B. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları mesleki rehberlik hizmetleri ve mesleklerini değiştirmek isteme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 111-122.

- Şahin, E. (2006). *Ortaöğretim rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Turan, Ü., & Kayıkçı, K. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolü. *E-International Journal of Educational Research*, 10(1), 15-33.
- Ulaş, Ö., Zorbaz, S. D., Dinçel, E. F., Kınay, G. Ç., & Coştur, R. (2017). Özel okulda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-456.
- Atlı, A., & Gür, S. H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Agi, W., & Amadi, N. V. (2019). *Effect of psychological indices on adolescents' dysfunctional career decision making in rivers state*. Nigeria: Implications For Career Counselling.
- YÖK Atlas. (2024). *Tıp programı bulunan tüm üniversiteler*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10206> adresinden 9 Ocak 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ergin, A., Uzun, S. U., & Topaloğlu, S. (2016). Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı ve mesleki kaygı düzeyleri ve bunları etkileyen etkenler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 3(3), 16-21.
- Souza, P. G. A. D., Pôrto, A. C. C. D. A., Souza, A. D., Silva Júnior, A. G. D., & Borges, F. T. (2020). Socio-economic and racial profile of medical students from a public university in Rio de Janeiro, Brazil. *Revista Brasileira de Educação Médica*. DOI: 10.1590/1981-5271v44.3-20190111.ING
- Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical education online*, 25(1), 1742964.
- 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.
- 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.
- Woloschuk, W., Harasym, P. H., & Temple, W. (2004). Attitude change during medical school: A cohort study. *Medical education*, 38(5), 522-534.
- Küçük, M., & Çekiç, E. G. (2017). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tıp fakültesinde eğitim alan tıpta uzmanlık öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ve beklentilerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 4(1), 15-20.
- Yılmaz, N. D., & Yalçınkaya, M. (2010). Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının; akademik öz yeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 17(53), 13-23.
- 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.
- 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.
- Tengiz, F., Babaoğlu, A., Koç, E., & Pamuk, G. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin hekimlik mesleğine yönelik tutumları: Preklinik ve klinik eğitim dönemlerinin karşılaştırılması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(57), 26- 36.

STAR Stratejisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İsmail ÇAKILLI ¹

Mehtap KOT ²

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı alan bir öğrencinin matematik problemi çözme becerisinin geliştirilmesinde, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisinin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmaya, hafif düzey OSB tanısı almış bir öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencinin temel toplama ve çıkarma işlemlerini içeren gruplama problemlerini çözme yeterliliğidir. Bağımsız değişken ise, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisidir. Araştırma kapsamında, tek denekli deneysel modellerden AB modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hafif düzeyde OSB olan öğrencinin, doğrudan öğretim yöntemiyle uygulanan STAR stratejisi ile gruplama problemlerini başarıyla kazandığı, bu beceriyi farklı bireylere genelleyebildiği ve öğretim süreci sonlandıktan sonra dördüncü, sekizinci ve on ikinci günlerde de sürdürdüğü gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan öğretim yöntemi, Problem çözme, STAR stratejisi, Otizm Spektrum Bozukluğu, Gruplama problemleri.

Giriş

Matematik, analitik düşünme, akıl yürütme ve çözümlenme gibi üst düzey bilişsel becerileri bir araya getiren bir bilim dalı olarak, insan bilgisinin yapısında önemli bir yer tutar. Sadece sayılar ve işlemlerden ibaret olmayan matematik, bireylerin karşılaştıkları durumları analiz etme, çözümlenme ve sentezleme yoluyla anlamlandırmalarını sağlar. Dolayısıyla, matematik yalnızca gündelik yaşamda değil, eğitim ve meslek hayatında da sağlam kararlar alınmasını sağlayan güçlü bir disiplindir. Matematik eğitimcileri, matematiğin amacını bireyleri günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeye hazırlamak olarak tanımlamaktadır (Fleischner, Nuzum ve Marzola, 1987; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

Okul müfredatlarında yer alan matematik öğretimi, öğrencilerin bağımsız bireyler olabilmeleri için sayılar, kesirler, dört işlem, geometrik şekiller ve problem çözme gibi temel becerileri kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2013). Etkili yöntemlerle yürütülen matematik eğitimi, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayarak öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler kazanmasına yardımcı olur. Ancak matematik eğitiminin nihai hedefi, bu becerilerin bir düşünme biçimi haline getirilmesidir (Yantur, 2007). Matematik dersinin, öğrencilerin diğer bilimsel yapılar ve gündelik yaşam ile kurdukları ilişkileri anlamlandırma becerilerini geliştirdiği de belirtilmektedir (Kandır ve Orçan, 2010; Olkun ve Toluk, 2009).

¹ Sorumlu Yazar. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, cakillicakilli@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehtapkot@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1085-0645

Toplumda her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak hem birey hem de toplum açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde matematik önemli bir yer tutmaktadır (Çalık, 2008; Dağseven, 2001; Karabulut, 2009). Zihinsel yetersizlik gösteren öğrenciler, becerilerini genelleme ve günlük yaşama uygulayabilme konusunda zorluklar yaşamaktadır. Bu nedenle, bu öğrencilere yönelik eğitim programlarının öncelikli hedefi işlevsel akademik beceriler kazandırmaktır (Erbaş, 2008). İşlevsel akademik beceriler arasında okuma, rakam tanıma, para kullanma ve saat okuma gibi beceriler bulunmaktadır (Browder ve Snell, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerin matematikte problem çözme becerilerini anlamakta zorluk yaşamaları sık karşılaşılan bir durumdur. Bu öğrenciler, soyut düşünme ve öğrendikleri bilgiyi farklı durumlara transfer etme konusunda güçlük çekmektedirler. Bu nedenle, problem çözme becerilerinin yanı sıra, problem çözme süreçlerinin de öğretilmesi gerekmektedir (pp, 1989). Problem çözme becerilerinin kazandırılmasında anahtar kelime stratejisi, süreç stratejisi ve şemaya dayalı öğretim stratejisi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Hudson ve Miller, 2006; Kha, 2012).

STAR (Search, Translate, Answer, Review) stratejisi, matematiksel problem çözme becerilerinin öğretiminde kullanılan etkili stratejilerden biridir. Özellikle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde etkili olan bu strateji, soyut kavramların somut nesnelere somutlaştırılmasını sağlar ve problem çözme sürecini adım adım uygular (Paulsen, 2006; Leopardi, 2011). STAR stratejisi, öğrencilere problem çözme basamaklarının yanı sıra, matematiğin diğer konularına da uygulanabilir beceriler kazandırmakta ve genel anlamda başarılarını artırmaktadır (Maccini ve Gagnon, 2001, 2011). STAR stratejisi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması, bu stratejinin daha fazla incelenmesi gerektiğini göstermektedir (İpek ve Malaş, 2013; Maccini ve Gagnon, 2001, 2011; Maccini ve Hughes, 2000; Özkubat vd., 2021).

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 bozukluğa sahip bir öğrencinin tek aşamalı toplama ve çıkarma işlemleri içeren gruplama problemlerini çözmede etkili midir?

2- 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?

3- Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR Stratejisi ile tek aşamalı toplama ve çıkarma işlemleri içeren gruplama problemlerini çözme becerisi kazanan otizm spektrum bozukluğa sahip bir öğrenci öğretim bittikten sonra bu performansını dördüncü, sekizinci ve on ikinci günlerde sürdürebilmekte midir?

Yöntem

Araştırmanı bu kısımda araştırmanın modeli, araştırmanın bağımlı-bağımsız değişkenleri, araştırmada kullanılan araç-gereçler, çalışmanın yapıldığı ortam, katılımcı, deney süreci ile verilerin toplanması ve analiz edilmesinden bahsedilmiştir.



Araştırma Modeli

Bu araştırmada kullanılan desen, tek denekli deneysel türlerden biri olan AB desendir. Tek denekli araştırmalar, standart koşullar altında tekrarlanan ölçümlerle her bir katılımcının kendi kendine kontrol sağladığı ve davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini incelemeyi amaçlayan çalışmalardır (Tekin-İftar, 2018). AB desende, birinci aşama (A), deneğin bağımlı değişken açısından başlangıç düzeyinin belirlenmesi ile başlar. Bu aşama, iç geçerlik açısından büyük önem taşır. İkinci aşamada (B) ise deneysel işlem uygulanır ve işlem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümler yapılır. Elde edilen veriler, zaman içerisindeki değişimi görsel olarak yorumlamak amacıyla analiz edilir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni, hafif düzey OSB tanısı olan bir öğrencinin temel toplama ve çıkarma işlemlerini içeren gruplama problemlerini çözebilme yeterliliğidir. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni ise Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan STAR stratejisidir. STAR stratejisi dört ana aşama ve toplamda dokuz basamaktan meydana gelmektedir. STAR stratejisi örnek problem çözme süreci Şekil 1.'de verilmiştir.

Şekil 1. STAR stratejisi örnek problem çözme süreci

Problem: Ahmet'in 5 tane cevizi vardır. Ahmet'e babası 3 tane daha ceviz vermiştir. Son durumda Ahmet'in kaç tane cevizi olmuştur?		
Problemi araştır	(a) Problemi dikkatlice oku	✓
	(b) Kendi kendine sor "Ne biliyorum? Ne bulmam gerekiyor?"	✓
	(c) Verilenleri yaz	5 cevizim vardı. 3 tane daha oldu.
Kelimeleri resim formatında bir eşitliğe çevir	 	5 tane vardı. 3 tane daha oldu.

Soruyu cevapla	5 + 3 = 8	
Çözümü tekrar gözden geçir.	(a) Problemi tekrar oku (b) Kendi kendine sor “Sonuç bir anlam ifade ediyor mu? Neden?” (c) Cevabı kontrol et	Cevabımı kontrol ettim. Toplama işlemi yaptım. 5 ile 3’ ü toplarsam 8 yapar.

Katılımcı

Bu araştırmanın katılımcısı Van ilinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı bir ortaokulda hafif düzey OSB sınıfına devam eden OSB tanısı olan bir öğrencidir. Araştırmada katılımcı için kod isim kullanılmıştır. Beytullah 14 yaşında, hafif düzey OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. Kendisine verilen yönergelere uygun davranabilmektedir. İletişimi başlatabilme ve bitirebilme yeterliliğine sahiptir. Araştırma stratejisi için gerekli olan kaba ve ince motor yeterlilikleri sergileyebilmektedir. Araştırmanın önkoşulları a) Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak, b) Hafif düzey OSB tanılı olmak, c) OSB tanısı dışında herhangi bir ek bir yetersizliği olmamak, d) Temel toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmek, e) Basit düzey nesne resimlerini çizebilmek ve f) Verilen yönergelere uygun hareket edebilmek olarak belirlenmiştir. Yapılan değerlendirme ve görüşme neticesinde ön koşullara sahip olduğu düşünülen bir öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenci bir hafta boyunca matematik derslerinde gözlemlenmiştir. Uygun beceri düzeyinde olan öğrenci araştırma için aday olarak seçilmiştir. Katılımcı okula istikrarlı şekilde devam eden bir öğrencidir

Araç Gereçler

Problem çözme becerilerinin öğretimi için araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak onaylanan, toplam 10 sorudan oluşan bir çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Çalışma kâğıtları A4 boyutunda olup, soru cümleleri Times New Roman yazı tipinde ve 12 punto ile hazırlanmıştır. Her bir çalışma kâğıdında, beş adet toplama ve beş adet çıkarma işlemi içeren toplam 10 farklı problem cümlesi bulunmaktadır. Oturumlar sırasında her defasında problemlerin sunuluş sırası değiştirilmiştir. Araştırma verilerinin kaydedilmesi için veri kayıt formları, görsel kayıtlar için ise video kamera ve bir adet tripod kullanılmıştır. Ayrıca, her öğretim oturumu sonunda öğrenciye sevdiği bir pekiştirici verilmiştir.

Ortam

Araştırmanın tüm oturumları, öğrencinin devam ettiği okulun bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, öğrenci ile birebir şekilde yapılmıştır. Eğitim verilen sınıfta, öğrencilerin boy, kilo ve fiziki özelliklerine uygun üçer adet masa ve üçer adet sandalye bulunmaktadır. Öğretim sırasında uygulamacı ve katılımcı, karşılıklı oturacak şekilde çalışılmıştır. Katılımcının dikkatinin dağılmaması amacıyla, ihtiyaç duyulan tüm materyaller masanın yakınına yerleştirilmiş, diğer gereçler ise katılımcının görüş alanından çıkarılmıştır. Oturumların görsel kaydı sırasında kullanılan cihazlar, hem katılımcının dikkatini dağıtmamak hem de net görüntü elde etmek

amacıyla çalışma masasının yanına konumlandırılmıştır. Kayıt işlemleri için kullanılan kamera, tripod üzerine yerleştirilmiştir.

Uygulayıcı

Araştırmanın uygulama süreci, birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Uygulamacı, özel eğitim öğretmenliği lisans mezunu olup, özel eğitim alanında yüksek lisans programına devam etmektedir.

Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri, özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun ve aynı zamanda özel eğitim yüksek lisans programına devam eden iki öğretmen tarafından toplanmıştır. Gözlemcilere, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının nasıl düzenleneceği ve veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Başlama Düzeyi

Başlama düzeyi verileri üç oturum üst üste toplanmıştır. Katılımcılara herhangi bir ipucu sunulmamıştır. Başlama düzeyinde elde edilen verilerin kararlı olup olmadığını hesaplayabilmek için verilerin aritmetik ortalaması alınarak bu ortalamanın %15 eksiği ile %15 fazlası belirlenmiştir. Bu aralık verilerin kabul edilebilirlik aralığıdır. Verilerin %80'i bu aralıkta yer aldığına veriler kararlı kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Uygulama Oturumu

Araştırmanın uygulama verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında toplanmış ve toplamda 5 hafta sürmüştür. Öğretim etkinlikleri haftada 5 gün, günde 1 ders saati (40 dakika) olmak üzere 3 hafta boyunca toplam 14 ders saati süresince sınıf ortamında uygulanmıştır. Eğitim sürecinde amaç, öğrencinin stratejiyi ezberlemesi değil, problem çözme sürecinde stratejiyi aktif bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğrenciye hazır çalışma kağıtları verilmemiş, bunun yerine öğretmen rehberliğinde stratejinin basamaklarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Hazırlanan soruların çözümleri de bu stratejiye uygun olarak düzenlenmiştir.

Araştırmada öncelikle STAR stratejisinin uygulama basamakları tek tek tanıtılmıştır. Her bir basamakta yapılması gereken işlemler uygulamacı tarafından model olunarak detaylı bir şekilde açıklanmış ve öğrenciye anında dönütler verilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretim oturumları süresince sözel ipuçları verilmiş, motivasyonu artırmak amacıyla hem etkinlik hem de yiyecek pekiştiricileri kullanılmıştır. Öğretim, her basamak için ayrı ayrı ve kademeli ilerleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, her basamak düzeyinde ders kitabı ve çalışma kağıtları da destekleyici materyal olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı, öğrenciyi öğretime hazırlamak amacıyla, "Şimdi birlikte eğlenceli oyunlar oynayacağız, beni dikkatlice dinlemeni istiyorum. Eğer bana odaklanırsan, dediklerimi yapar ve doğru bir şekilde uygularsan, senin çok istediğin filmi beraber izleriz ve yanında patlamış mısır yeriz," şeklinde motive edici bir açıklama yapmıştır. Ardından, uygulamanın amacı ve süreci tanıtmak için, "Evet Beytullah, bugün seninle STAR Stratejisi kullanarak problem çözme çalışması yapacağız. İlk olarak sana uygulayacağımız basamakları anlatacağım, ardından birlikte toplama ve çıkarma problemlerini çözeceğiz. Anlaştık mı?" diyerek çalışmanın konusunu açıklamıştır. Bu açıklamanın ardından, toplamda 3 ana başlık ve 6 alt başlık, öğretmen tarafından önce okunarak anlatılmış ve bu adımların problem çözme sürecine nasıl uygulanacağı gösterilmiştir. Ardından öğrenciye hatırlatıcı ipuçları sunularak öğrencinin problemi kendi başına çözmesi için öğrenci desteklenmiştir. Bu uygulamalar edinim tamamlanıp kararlı veri elde edene kadar devam etmiştir.

Genelleme Oturumu

STAR stratejisinin uygulama basamakları kullanılarak, temel toplama ve çıkarma işlemlerini içeren grupta problemlerinde edinim düzeyine ulaşıldıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra, aynı problemler aynı sınıf ortamında farklı bir birey önünde çözdürülerek genelleme verileri toplanmıştır.

İzleme Oturumları

Öğretim tamamlandıktan sonraki dördüncü, sekizinci ve on ikinci günlerde, uygulamacı tarafından toplam üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, günlük yoklama verilerinin toplandığı oturumlarla benzer şekilde yürütülmüştür. Öğrenciye, karışık sırada sunulan 5 toplama ve 5 çıkarma işleminden oluşan çalışma kağıtları verilmiş ve bu problemleri çözmesi yönünde talimatlar verilmiştir. Oturumların sonunda çalışma kağıtları toplanarak analiz edilmiştir. Öğrencinin doğru çözdüğü problemler kayıt formuna '+' olarak, yanlış çözdüğü veya boş bıraktığı problemler ise '-' olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada toplanan veriler, başlama düzeyi oturumu verileri, günlük yoklama oturumu verileri, genelleme verisi ve izleme oturumu verileri olarak düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri, arka arkaya gerçekleştirilen üç oturumla elde edilmiştir. Günlük yoklama oturumları ise öğretim oturumlarının ardından yapılmıştır. Bu oturumlarda öğrenciye, 10 sorudan oluşan bir çalışma kağıdı verilmiş ve öğrencinin çalışma kağıdını tamamlamasının ardından, araştırmacı kağıdını alarak doğru ve yanlış cevapları belirlemiş ve sonuçları kaydetmiştir. Elde edilen veriler daha sonra grafiğe işlenmiş ve görsel olarak analiz edilmiştir.

Güvenilirlik

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu verilerin elde edilmesi amacıyla, tüm oturumlar ortama yerleştirilen kamera ile kayıt altına alınmıştır. Deneğin hedef uyarılara verdiği tepkileri değerlendirmek için oturumların %30'u rastgele seçilmiş ve bu oturumlar gözlemciler tarafından izlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, "[görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100]" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler öğrencinin çalışma kağıtları ve video kayıtları verilmiş, öğrencinin doğru cevap yüzdesini belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı için gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulama güvenilirliği verilerini analiz etmek için "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü (Tekin-İftar, 2012) kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği %94 bulunmuştur.

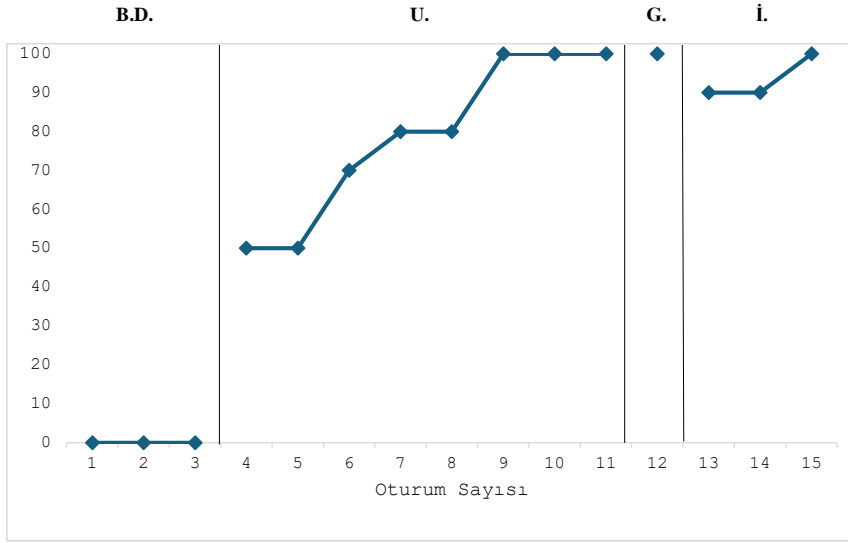
Bulgular

Bu bölümde, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış bir bireye doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanan STAR stratejisi aracılığıyla temel toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren grupta problemleri çözme becerisinin etkililik, genelleme ve izleme bulguları sunulmuştur. Araştırmanın amacı, söz konusu stratejinin bu matematiksel becerilerin kazandırılmasındaki etkililiğini ve öğretim sürecinin ardından elde edilen izleme sonuçlarını sistematik bir şekilde incelemektir.

Araştırmada elde edilen veriler; yoklama, uygulama, genelleme ve izleme olmak üzere dört evrede incelenmiş ve bu dört evre grafikte gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise deneğin doğru cevap yüzdesini göstermektedir. Elde edilen veriler yoklama oturumları, uygulama, genelleme ve izleme oturumları olmak üzere dört bölümde değerlendirilmiştir.

OSB tanısı olan bir öğrenciye yönelik gruplama problemleri çözümünün öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanan STAR stratejisinin etkililiğine ilişkin bulgular, grafikteki verilerin değerlendirilmesi sonucu elde edilmiştir. Bu değerlendirme, denekte gruplama problemlerinin çözümünde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisi kullanıldığında başlama düzeyi verileri ile öğretim sonu performansları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Beytullah'ın problem çözme düzeyine ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme bulguları Grafik 1.'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Beytullah'ın problem çözme becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri



Beytullah'ın başlama düzeyi verilerine bakıldığında problem çözme becerilerine ilişkin doğru tepki veremediği (%0) görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinde 3 oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Beytullah ile 8 öğretim oturumu yapılmıştır. Birinci ve ikinci öğretim oturumunda %50, üçüncü öğretim oturumunda %70, dördüncü ve beşinci öğretim oturumlarında %80 ve altı, yedi ve sekizinci öğretim oturumlarında da %100 doğru tepki vererek ölçütü karşılamış ve kararlı veri sağlamıştır.

Beytullah'ın edinim tamamlandıktan sonra farklı bir kişiye edinim düzeyindeki beceriyi genellemesi ile ilgili tek oturumluk veri toplanmış ve öğrencinin hedef beceriyi farklı bir kişiye genelleyebildiği (%100) görülmüştür. Beytullah ile öğretim sona erdikten 4, 8 ve 12 gün sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiş ve Beytullah'ın ilk ve ikinci izleme oturumunda %90 ve üçüncü izleme oturumunda %100 oranında doğru yanıt verdiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular Beytullah'ın doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisine dayalı öğretim ile sekiz oturum sonunda gruplama problemleri çözümü becerisini kazandığı, farklı bir kişiye genelleyebildiği ve kazandığı beceriyi dört, sekiz ve on iki gün sonra da sürdürdüğünü göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretim oturumları Beytullah ile toplamda 320 dakika sürmüştür. Öğretim oturumu öncesinde Beytullah'ın başlama düzeyi evresinin incelenmesi sonucunda, kendisine yöneltilen soruların hiçbirine doğru yanıt veremediği gözlemlenmiştir. Ancak, gerçekleştirilen sekiz öğretim oturumu sonrasında başarı düzeyinin %100'e ulaştığı tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verilerine göre öğretim oturumlarında, Beytullah'ın doğru tepkilerinde düzenli bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile paraleldir (Malaş ve İpek, 2013; Özkubat vd., 2021).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, OSB tanısı olan bir bireyde STAR stratejisi ile gruplama problemleri çözüme becerisinin edinim düzeyinin tamamlanmasının ardından, bu becerilerin farklı bir kişiye genellenebildiği ve öğretim sonrasında dört, sekiz ve on ikinci günlerde gruplama problemlerinin çözümünde sürdüğünün gözlemlenmesidir. Bu bulgu alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile paraleldir (Özkubat vd., 2021).

Araştırma süresince, Beytullah'ın çıkarma işlemlerini içeren sorularda, tüm öğretim oturumları boyunca toplama işlemi içeren sorulara kıyasla daha fazla sayıda ve tekrar ile hatalı yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Öğrenci hangi işlemi yapacağını bilmediğinde toplama işlemi yaptığı düşünülmektedir.

Beytullah'ın öğretmeninin gözlemlerine göre, çalışma sonrasında Beytullah'ın etkinlikler sırasında dikkat süresinin arttığı ve iletişimde daha girişken bir tutum sergilediği ifade edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, STAR strateji ile öğrencilerin akademik başarıları arttığında, öğrencilerin istendik davranış sergileme sıklığının da arttığı söylenebilir.

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan STAR stratejisinin, sözel matematik problemlerinin öğretiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir. STAR stratejisinin yapısal özellikleri, soyut nitelikteki sözel problem çözüme yeterliliğinin basamaklı bir yaklaşımla anlaşılmasını kolaylaştırmakta; ayrıca, çizimlerle somutlaştırılarak, problemin içselleştirilmesi ve çözüm becerisinin kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Araştırma bulguları ve gözlemler ışığında ileri araştırmalara yönelik aşağıda yer alan öneriler verilebilir:

1. Hafif düzeyde OSB olan bireylerin ailelerine, problem çözüme sürecinin öğretiminde STAR stratejisinin kullanılması önerilebilir.
2. Araştırma sürecinde kullanılan resimlerin, çizimi kolay nesnelere seçilmesi ve ayrıca öğrencinin anlam dünyasında yer eden somut nesnelere tercih edilmesi, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha olumlu sonuçlar doğurabilir.
3. Strateji çerçevesinde oluşturulan basamak sayısı, öğrencinin gelişim düzeyine ve bireysel durumuna bağlı olarak artırılabilir veya azaltılabilir.

Kaynakça

- Browder, D. M., Snell, M. E., & Wildonger, B. A. (1988). Simulation and community-based instruction of vending machines with time delay. *Education and Training in Mental Retardation*, 23(3), 175-185.
- 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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erbaş, D. (2008). Özel gereksinimli öğrencilere genel para kullanımını öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1) 35-52
- Hudson, P. & Miller, S. (2006). Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gagnon, J. & Maccini, P. (2001). Preparing students with disabilities for algebra. *Teaching Exceptional Children*, 34(1), 8-15.
- 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.
- Karabulut, A., Yıkımsı, A., Özak, H. ve Karabulut, H. (2013). *Şema stratejisinin zihinsel yetersizliği olan mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin matematik problemi çözme performanslarına etkisi*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri (30 Ekim- 1 Kasım, Bolu) Ankara: Pegem Akademi.
- Karakoç, T. (2002). *Görme engelli öğrencilere matematikte sözlü problem çözümünün öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının akranlar aracılığıyla sunulmasının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G., Ergenekon, Y. Ve Uysal, A. (2008). Zihin özürlü bir öğrenciye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 309- 320.
- 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.
- 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>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2024). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları. [201813017165445-MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI 2018v.pdf](https://www.meb.gov.tr/201813017165445-MATEMATİK_ÖĞRETİM_PROGRAMI_2018v.pdf)
- NCTM, (2000). Principles and standarts for school mathematics. Reston, Va: NCTM <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards,-Standards,-and-Expectations>
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (4.Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Özak, H. ve Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 43-58.
- Özdaş, A. (Ed). (1999). Matematik Öğretimi. Anadolu Üniversitesi: Açık Öğretim Yayınları.
- Özer, B. (Ed). (1991). Matematik öğretimi. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi 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.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., & Paulsen, C. (2006). The health literacy of America’s adults: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (Report No. NCES 2006-483)
- Tekin-İftar, E. (Ed.). (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Yantr, 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.

Öğretmenlerin Öğrenci Velilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi

Gökhan ÖZASLAN¹
Necmettin Erbakan
Üniversitesi

Yusuf ÇABUK²
MEB

İsmail Talha KAYA³
MEB

Vildan KORKMAZ⁴
MEB

Mehmet TOKLU⁵
MEB

Özet

Bu araştırmanın 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 (1991) Bilişsel-motivasyonel-ilişkisel kuramı çerçevesinde incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında çoklu bütünsel durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Katılımcıların seçimi, maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 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. Veriler, araştırma için gereken izinler alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, yukarıda belirtilen fark alanları esas alınarak gerçekleştirilen çapraz durum analizlerinin sonuçları üzerinden sunulmuştur ve bu bulgulara dayalı olarak araştırma ve uygulama önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenler, veliler, öfke, durum çalışması,

Giriş

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 yerindeliğine 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 geliştirilmesinin 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 dışı 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

¹ Sorumlu Yazar. Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2237-4233 ozaslangokhan@gmail.com

² MEB, ORCID: 0009-0009-7184-6402 yusufcabuk92@gmail.

³ MEB, ORCID: 0009-0008-6891-581X talhakaya9062@gmail.com

⁴ MEB, 0009-0009-7184-6402 elyakvildan@gmail.com

⁵ MEB, 0009-0009-7005-450X mehmet189@gmail.com

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. Oysaki öğrenciler ve meslektaşların yanı sıra, öğrenci velileri de öğretmenler için öfke nedeni olabilmektedirler (Buric ve Frenzel, 2019). 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 (1991) 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.

Kuramsal Çerçeve: Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Duygu Kuramı

Bilişsel değerlendirme kuramları içerisinde çok sayıda alt perspektif olmakla birlikte, bize göre, 1960'lerden itibaren bilişsel değerlendirme perspektifi ile duygu gelişimini açıklama çabalarının ilk temellerini atan kuramcılardan olan Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel duygu kuramı, yetişkin bir insan olan öğretmenin öfkesini açıklamak için en uygun kuramlardan biridir. Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramında duygu geliştirme, karşılaşılan durumun bireysel esenlik bakımından herhangi bir öneminin olup olmadığına odaklanan birincil değerlendirmeler ve karşılaşılan durumla nasıl başa çıkılacağına odaklanan ikincil değerlendirmeler olmak üzere, birbirini takip eden iki değerlendirme sürecinin sonunda gerçekleşir.

Birincil değerlendirmeler, (1) amaçla ilişki, (2) amaçla uyumsuzluk ve (3) benlik (ego) katılım tipi değerlendirmelerinden oluşur. Amaçla ilişki sadece öfke için değil, tüm duyguların ortaya çıkıp çıkmamasında belirleyici olan değerlendirilmedir. Öğretmenin yaşayacağı olumsuz duygunun öfke duygusu olmasına neden olacak değerlendirmeleri, onun ikincil değerlendirmeler grubuna dahil olan (1) ortaya çıkan sonuç için suçlama ya da takdir, (2) başa çıkma potansiyeli ve (3) geleceğe yönelik beklenti değerlendirmeleridir. Suçlama değerlendirmesi, iki yüklem bileşeninin etkisiyle netleşir: (1) Bir kişiyi suçlayabilmek için, o kişinin neden olduğu zarardan dolayı sorumlu tutulabilmesi, kontrol edebileceği bir durumda, daha farklı davranabileceği halde zarara neden olan davranışı sergilemeyi seçtiğinin değerlendirilmesi gerekir ve (2) öfkeye neden olan kişinin, bu davranışını iyi değil, kötü bir niyetle, kasıtlı olarak gerçekleştirmiş olduğu değerlendirilmelidir. Burada geçen, zarara neden olan kişinin davranışından sorumlu olması ve bu davranışı kötü niyetle sergilemesi algıları, birer değerlendirme değil, sadece birer yüklemidir; değerlendirme ise, bu iki algı nedeniyle, kişiye yöneltilen suçlamadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, suçlamanın temelinde, kişinin zarara neden olmayı, bunu seçmeyebileceği halde, kendisinin seçmiş olduğu değerlendirme vardır.

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 tercih edilmiştir. 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 ilkokul, 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.

Etik Beyan

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulunun 2024/280 sayılı izni ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün E-83688308-605.99-101371673 sayılı izni alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmamızın bulgularını, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarını esas alarak yaptığımız çapraz durum analizlerimizin sonuçları üzerinden sunacağız.

Birincil Değerlendirmelere Yönelik Çapraz Durum Analizleri

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. Öğrenci velileri, çocukları ile ilgili kendilerine verilen bilgilere ya inanmamakta ya da kendi çocukları lehine durumu çarpıtma eğilimi göstermektedirler. Hem kadın hem erkek öğretmenler, görüşme yapılan velilerin, öğrenci davranışlarını objektif bir biçimde yorumlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcı L-E-1 bu durumdan: "... sorumlu öğrencilerin velilerinden beklediğimiz, sorunu çözme odaklı bir yaklaşım bekliyoruz ya da bir yardım bekliyoruz. Bununla bir iş birliği bekliyoruz diyelim. Onlar da tam tersine biz çağırınca, bizi suçlayacak öğretmen diye böyle bir önyargıyla geliyorlar. Gelince de savunmaya geçiyor, çocuğunu savunuyor bana karşı. Ya senin çocuğun benim düşmanım değil!" şeklinde bahsetmiştir. Bir diğer öne çıkan neden ise çocuğun sebep olduğu disiplin sorunları için velilerin öğrenciyi değil öğretmeni suçlamasıdır. Katılımcıların ifadelerine göre veliler, özellikle öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan sorunlarda, öğretmeni suçlama eğilimi göstermektedirler. Öne çıkan üçüncü neden ise velilerin sorunların çözümü noktasında iş birliğine yanaşmamasıdır. Katılımcılara göre bazı veliler, öğretmenleri sorunların çözümü noktasında bir çözüm ortağı olarak değil, bir rakip ya da taraf olarak görmektedirler. Öğretmenlerin öğrenci velilerine duydukları öfke, Lazarus'un (1991) bilişsel-motivasyonel-ilişkisel-duygu kuramı çerçevesinde ele alındığında, bu kuramda geçen amaç (istek) bileşeni, öğretmenin hak ettiğine inandığı saygıyı görmesi olarak görülebilir ve yukarıda sayılan öfke nedenlerinin ortak paydası da öğretmenin hak ettiği görmediğini hissettirmeleridir.

Ortak noktaların ardından anlayışlarda cinsiyete dayalı farklılıklar olup olmadığına baktığımızda, şunları görmekteyiz: Bazı kadın katılımcılar, velilerin kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olacak davranışlar sergilediklerini belirtirken, erkek katılımcılar, velilerin ilgisizliğini kendilerine değil öğrencinin eğitimine ya da doğrudan okula olan bir tepki olarak yorumlamaktadırlar. Bir başka farklılık ise kadın katılımcıların özellikle yaşları ve cinsiyetleri nedeniyle velilerin kendileriyle otorite figürü olarak görmediklerini belirtmelerinde görülmektedir. Örneğin İ-K-2, bu algısını, "Ben küçüğüm ondan, aynen ondan bayağı küçüğüm. Hani boyunca çocuğu var yani. Hani belki o ağır gelmiş olabilir. Belki de bunu hani başka bir veliye söylesem, o da kabul etmeyebilirdi." şeklinde ifade etmiştir. Erkek katılımcılar, böyle bir durumdan bahsetmemektedirler. Bunların yanında bazı kadın katılımcılar, veliler tarafından alanı ve uzmanlığı dışında kalan konularda yetersiz bir öğretmen olarak görüldüklerinden bahsetmektedirler. Halbuki erkek katılımcıların bu yönde bir algısı yoktur. Kadın katılımcılardan bazıları, velilerin, öğretmenlerin özel hayatına müdahale etme hakları varmış gibi davranışlar sergilediklerini de belirtmişlerdir. Erkek katılımcılar bu yönde de bir algı ifade etmemişlerdir. Son olarak da bazı kadın katılımcılar, işlerini yapmaya çalışırken veliler tarafından engellendiklerini belirtmişler ancak erkek katılımcılar böyle bir durumdan söz etmemişlerdir.

Birincil değerlendirmeler için farklı okul düzeylerinde çalışan katılımcıların ifadeleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, birbirine oldukça benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Tüm okul düzeylerinden katılımcılar, velilerin çocuğun kusurlu davranışını görmezden gelmesini ya da görmemesini öfke duygusunu tetikleyen bir unsur olarak ifade etmektedirler. Bunun yanında yine tüm kademelerde çalışan katılımcılar, velilerin iş birliği davranışı sergilememelerini de yine kendilerine yönelen bir haksızlık ve dolayısıyla, öfke duygusu oluşturan bir etmen olarak görmektedirler. Katılımcıların ortak olarak dile getirdiği bir diğer etmen ise velilerin kendilerine karşı aşırı önyargılı ve suçlayıcı davranışlar sergilemeleridir. Sonuç olarak, farklı okul düzeylerinden katılımcılarda görülebilen bir öfke nedeninin, veliden beklenen ve hak edildiğine inanılan saygının görülememesidir.

Okul öncesi kademelerde çalışan katılımcılardan bazıları, velilerin öğretmenleri, öğrencileri damgalayan ve kötü gösteren kişiler olarak görmesi durumu karşısında öfke duygusuna kapıldıklarını dile getirmişlerdir. Okul öncesi kademesinde bazı velilerin çocuklarına karşı aşırı korumacı davranışları da

öğretmenleri etkilemektedir. OÖ-E-2 bir velinin kendisine: “Benim çocuğum çok değerli. Okulda başına bir iş gelirse, okulu, burayı başımıza yıkarım. Birisi benim çocuğuma zarar verirse, ona veya size bu okulu dar ederim. Okula istediğin zaman gelip, girip sınıfı kontrol edeceğim.” şeklinde çıkışı sonrası yaşadığı öfkesinden bahsetmiştir.

Lise kademesinde çalışan bazı katılımcılar, velilerin çocuklarını yetiştirmede aşırı özgürlükçü davrandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca yine lise kademesinde çalışan katılımcılardan bazıları, öğrenci velilerinin öğretmenle yaptıkları görüşmeleri, öğrenciyle ilgili sorunların çözümü için bir fırsat olarak görmediklerini, bunun yerine görüşmelerde konuyu saptırma ve odağından uzaklaştırma eğilimi gösterdiklerini ve bu durum neticesinde de görüşmelerden istenilen ve beklenen verimin alınmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan L-K-2 bu durumdan “Tabi ki bunun üzerine biz de aileyi okula davet ediyoruz. Konuyu aileye iletme için çeşit ailevi problemleri olduğu için duygusal davranışsal problemleri olduğu için aileyi davet ediyorum ama biz konunun üzerine görüşürken babanın konuyu tamamen ailevi problemlere odaklanmak yerine kesip işte farklı bir noktaya taşınmasını noktasında ben aşırı derecede sinirlendim.” şeklinde bahsetmiştir. Aynı katılımcı görüşmesinin bir başka yerinde de “Babanın orada konuyu manipüle ederek farklı bir noktaya çekmesi —ki ben bunun kasıtlı olduğunu düşündüğüm için orada aşırı derecede sinirlendim— konuya odaklanmak geriye yerine konuyu odağından çıkartmaya çalışması, beni çokça sinirlendirdi.” şeklindeki ifadesiyle bu konudaki öfkesini tekrar vurgulamıştır. Bazı katılımcılar, velilerin bu gibi yaklaşımları nedeniyle çözümsüz kalan her bir problem karşısında hem değersizlik hem de yalnızlık hissi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ortaokul kademesinde çalışan bazı katılımcılar, velilerin kendilerine öğretmenlik mesleği üzerine ders vermeye çalışmalarından duydukları öfkeyi dile getirmişlerdir. Ayrıca benzer şekilde bazı katılımcıların, velilerin okul işleyişini bozacak müdahalelere kalkışmalarını, yine öfkeyi tetikleyen unsurlar olarak dile getirdikleri görülmektedir.

İkincil Değerlendirmelere Yönelik Çapraz Durum Analizleri

İkincil değerlendirmeler için cinsiyete göre çapraz durum analizleri ise 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. Örnek vermek gerekirse katılımcılardan İ-E-2, “Tabii ki de başka bir şekilde davranabilirdi. Özellikle veli toplantısının bitmesini bekleyip benimle bireysel görüşme yapabiliirdi ve bu konuyu daha derinlemesine tartışabilirdik. Ancak veli bunu yapmak yerine biraz da diğer velilerin desteğini almak için böyle bir laf ortaya attı.” şeklinde bu algısını betimlemiştir. OÖ-E-1’in “Maalesef o an velimizin çok da iyi niyetli olduğunu düşünmüyorum. İsrarla olumsuz sözlerle yaklaşım gösterilmesi bu konuda iyi niyetli bir insanın yaklaşımından oldukça uzaktı.” cümlesinde de görülebileceği gibi, niyet değerlendirmesinde erkek katılımcıların tamamı, velileri kötü niyetli olarak tanımlamıştır. Buna karşılık kadın katılımcılardan bazıları, özellikle kadın velilerle yaşadıkları sorunları daha farklı bir temele oturtma eğiliminde olmuşlardır. Örneğin İ-K-2, “Az önce dedim ya veli o anda çok büyük bir yıkım yaşadı” ifadesinde, veli ile kurduğu duygusal bağı göstermiştir.

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. Kendisiyle

yapılan görüşmede katılımcı OR-E-2: "... yani şunu düşünüyorum; adam mesela sıkıntılı biri olsaydı, yanında silah olsaydı, o bana bağırdıktan sonra ben de ona bağırdığımda silah, bıçak, kesici bir aletle benim üzerime doğru gelseydi..." ifadesinde davranışının olası sonuçları üzerinde böyle bir yorum yapmaktadır.

Farklı okul düzeylerinden katılımcıların ikincil değerlendirmeler kapsamındaki ifadelerine karşılaştırmalı olarak bakıldığında, yine bazı ortak öfke nedenleri dikkat çekmektedir. Örneğin, katılımcıların tamamı, velilerin farklı bir şekilde, yani kendilerinden beklenen bir biçimde davranabileceklerine inanmaktadır. Ayrıca katılımcılar, velilerin önyargılı ve suçlayıcı davranışlar sergilediklerini de belirtmektedirler. Bir başka ortak nokta ise velilerin çözüm için iş birliğinden kaçınmalarıdır. Katılımcıların tamamı, sorunların çözümü noktasında velilerin kendilerini yalnız bıraktıklarından şikayetçidirler.

Katılımcıların ifadeleri içerisinde, özellikle niyet değerlendirmesinde, çelişkili ifadeler göze çarpmaktadır. Şöyle ki lise ve ortaokul kademesinde çalışan katılımcılar, velilerin niyetleri konusunda daha tutarlı bir tavır ortaya koyarken, ilkököl ve okul öncesi kademesinde çalışan katılımcılar bu konuda (aslında velinin niyeti iyi ama davranışı kötü gibi) daha çelişkili bir yaklaşım göstermişlerdir. Niyet konusundan farklı olarak, başa çıkma potansiyeli değerlendirilmesinde, kademeler arasında ciddi benzerlikler göze çarpmaktadır. Örneğin okul öncesi kademesinde çalışan bir katılımcı sorunun çözümünü velinin öğrencisini farklı bir okula almasında görmekteyken, ortaokul kademesinde çalışan bir diğer katılımcı da idarecisi ile iş birliği yaparak öğrencinin okulunun değiştirilmesi sağlamış ve böylelikle veli ile olan ilişkisini sona erdirmiştir.

Lise kademesinde çalışan katılımcıların ifadelerinde, velilerin suçlayıcı davranışları, diğer kademelere göre daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Katılımcılardan L-K-2, "Yani siz nasıl işte çocukların uzun tırnaklarla okula gelmesine izin veriyorsunuz, işte protez tırnaklar o jeli tırnaklar" ki kendi kızı adına bunu söyledi. Yani 'benim kızımı nasıl uzun tırnaklarıyla okula alıyorsunuz' gibi bir ifade kullanarak konuyu tamamen farklı bir noktaya çekmeye çalıştı." sözleriyle yaşadığı durumu betimlemiştir.

Okul öncesi kademesinde çalışan katılımcılardan bazıları ise veliler tarafından haksız yere şikâyet edildiklerini ve yetersiz bir öğretmen olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Örneğin kendisi ile yapılan görüşmede O-Ö-K-1, "Tepkimiz, dediğim gibi, bizim tanı koyma yetkimizin olmadığını söylemek oldu. Kendisi bunu yanlış anladı; bizi bilgisizlikle suçladı. Ben gayet yerinde bir tepki verdiğimi düşünüyorum. Müdürümüze karşı onunla konuştuğumuz zaman da aynı tepkileri verdik." cümleleriyle öfke deneyimini betimlemiştir.

İlkokul kademesinde çalışan bazı katılımcılar ise velilerin öğretmenlere güvenmemesini bir öfke nedeni olarak dile getirmişlerdir. Yine bu kademedeki çalışan katılımcılardan bazıları, lise kademesindeki katılımcılara benzer şekilde velilerin çocuk yetiştirme tarzlarının yanlış olduğundan bahsetmişlerdir. İlkokul kademesinde diğer kademelerden farklı olarak bazı katılımcılar, velilerin milli değerlere saygı duymamalarını da bir öfke duygusu nedeni olarak görmektedir.

Ortaokul kademesinde çalışan katılımcılardan bazıları ise diğer kademelerden farklı şekilde velilerin görüşmelerde sert ve kaba bir dil kullanmaları karşısında duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Örneğin OR-K-1 yaşadığı olumsuz deneyimi, "Yani işte mesajıyla ya da ne bileyim kötü bağırmasıyla. Bir de o adam mesela şey kelimeler de kullandı. Hani böyle ben nasıl diyeyim argo konuşmuştu. Karşı taraf için ben de [...] 'sesinizi düşürün kimle konuştuğunuza dikkat edin; ben sizin kızınızın öğretmeni' demiştim." sözleriyle anlatmıştır.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın öne çıkan önemli bir bulgusu, farklı okul düzeylerinden katılımcıların, katılımcıların, velilerden beledikleri saygıyı göremedikleri algıdır. Buna ek olarak, yine tüm okul kademelerinden katılımcılar, parçası oldukları okulun kurallarını, kendi kuralları (temel ilişkisel temada geçen “bana ait olan”) olarak görmekte ve bu nedenle kurallara uyulmamasını da kendilerine yönelik küçük düşürücü bir saldırı olarak görmektedirler. Lazarus (1991), yetişkin insanların öfke duygusu için uygun bulduğu temel ilişkisel temayı, “bana ve bana ait olana yönelik küçük düşürücü bir saldırı” (s.222) olarak ifade etmiştir. Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramın, bu varsayımıyla, öğretmenlerin öğrenci velilerine olan öfkelerini açıklayabildiği görülmektedir. Nitekim, Lasky ve Moore (2000) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da katılımcılar, öğrenci velileri onların çabalarına destek vermediklerinde, umursamaz ya da sorumsuz görüldüklerinde ya da onların mesleki yargılarına saygı göstermediklerinde, velilere karşı olumsuz duygular hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öfke duygusuna değerlendirme (appraisal) perspektifinden yaklaşan Farouk (2010), öğretmenlerin öğrencilerine duydukları öfke ile öğrenci velilerini de kapsayacak şekilde, yetişkin insanlara karşı hissettikleri öfke arasında fark olduğunu ve bu öfkenin adaletsiz bir sonuca yol açtıkları için başkalarını suçlamayla ve kendilerine yönelik algılanan bir tehditle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları, mevcut çalışmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Bunlara ek olarak Farouk (2010) çalışmasında, öğretmenlerin en derin ve kapsamlı öfke duygularını, öğrencilerinden ziyade meslektaşlarına ve velilere karşı yaşadıklarını da görmüştür.

Öfke duygusuna öğretmen-öğrenci velisi etkileşimleri bağlamında ele alan araştırmalar, yok denecek kadar azdır. Lasky (2000) çalışmasında, öğretim kültürü ve organizasyonunun, öğretmenlerin ebeveynlerle etkileşimlerinde dile getirdikleri deneyim ve duyguları nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın bulguları, öğretim kültürü ve organizasyonunun, öğretmenlerin sahip olduğu değerleri, söylemleri ve amaç algılarını ve dolayısıyla ebeveynlerle etkileşimlerinde dile getirdikleri deneyim ve duyguları etkilediğini göstermektedir. Söz konusu araştırmanın bulgularını da göz önünde bulundurarak, gelecek araştırmalarda meslek liseleri ve benzeri farklı okul türlerinde ve farklı şehirlerde aynı fenomenin ele alınmasının ilgili alanyazına değerli katkılar sağlayabileceğini değerlendirmekteyiz.

Araştırma sürecinde ulaştığımız verilerimize dayalı olarak, öfke duygusunun öğretmenlerin yaşam kalitesini düşürdüğünü rahatlıkla söyleyebiliriz. Öğretmenleri böylesi bir sorundan olabildiğince az etkilenmeleri için alınabilecek bir önlem olarak, öğrenci velilerine verilmek üzere, öğretmenlerle ilişkilerinde dikkate almaları gereken hususlara ilişkin bilgilendirici kitapçıklar kaleme alınmasını da bir uygulama önerisi olarak dile getirmek isteriz.

Kaynaklar

- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83.
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895.
- 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.

- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353-368.
- 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.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
- Lasky, S., & Moore, S. (2000). Closing emotional distance: An analysis of parent-teacher interactions in secondary schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443808.pdf>
- 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.

Öğretmenlerin Öğrencilerine Duydukları Öfkenin Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi

Gökhan ÖZASLAN¹

Merve AKKOL²

Osman AYTAR³

Leyla TOPRAK⁴

Necmettin Erbakan Üniversitesi

MEB

MEB

Özet

Bu araştırmanın amacı, bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş öğretmenlerin oluşturduğu bir çalışma grubundan elde edilen verilerle, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öfke duygusu geliştirme sürecini, Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuramı çerçevesinde incelemektir. Nitel metodoloji takip edilen bu çalışmada, çoklu bütünsel durum çalışması deseni esas alınmıştır. Araştırma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kapsamında belirlenmiş, on iki öğretmen oluşmaktadır. Bu katılımcılar, okul düzeyi (üç okul öncesi, üç ilköğretim, üç ortaokul ve üç lise) ve cinsiyet (altı kadın ve altı erkek) bakımından çeşitlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin her biri en az beş yıllık mesleki deneyime sahiptir. Araştırmanın verileri, gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma bulguları, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanları esas alınarak gerçekleştirilen çapraz durum analizlerinin sonuçları üzerinden sunulmuş, buna ek olarak araştırma ve uygulama önerilerine de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenler, öğrenciler, öfke, durum çalışması,

Giriş

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 anlaşılmaması 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 çalışmamızda 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 yaşadığını 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

¹ Sorumlu Yazar. Necmettin Erbakan Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2237-4233 ozaslangokhan@gmail.com

² MEB,0009-0009-5044-8499 mrs.akkol@gmail.com

³ MEB, 0009-0008-0771-2461 osman-aytar15@hotmail.com

⁴ 0009-0006-4441-6077 leylla.toprak@gmail.com

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 ikincil 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 öğretmen, öğrencilerine sert bir tepki verdiğinde durumun daha da kötüleşmeyeceğini ve öğrencilerin davranışlarından pişmanlık duyacağını düşünüyorsa, bu değerlendirmeler sonucunda öfke duygusu gelişebilir. Ayrıca Lazarus'a (1991) göre, "bana ve bana ait olana alçaltıcı bir saldırı" teması, yetişkinlerin öfkesini en iyi açıklayan kişisel bir temadır. Keyfi veya kötü niyetli olarak algılanan bir saldırı, kişinin aşağılandığını hissetmesine yol açabilir. Eğer bu bileşen mevcut değilse, kişi öfke yerine kaygı veya üzüntü gibi diğer duygular yaşayabilir.

Çoğu ilişkide olduğu gibi, öğretmenler arasında da sıkça gözlemlenebilen ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için potansiyel olumsuz etkiler barındıran öfke duygusu (Guerrero, 1994), pek çok eğitim araştırmasına da konu olmuştur. Öğretmen öfkesine yönelik araştırmaları incelediğimizde, 155 öğretmenle gerçekleştirilen bir araştırmada (Liu vd., 2024) mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öfkesinin sosyo-kültürel bağlamda ele alındığını gösterdiğini gördük. Ayrıca, Buric ve Frenzel (2019) çalışmasında öğretmen öfkesinin çok yönlü yapısını anlamak için veliler, meslektaşlar ve eğitim sistemi gibi bağlamsal tetikleyicilerin birleştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Bu çalışma, ayrıca öğretmen öfkesinin öğretmen refahı ve öz-yeterlik göstergeleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen öfkesi üzerine araştırmaları incelediğimizde, öfke duygusunun öğretmen-öğrenci etkileşimi içerisinde gelişimine ilişkin bilgi birikiminin sınırlı kaldığını fark ettik ve bu konuyu ele almak için yetişkin bir birey olan öğretmenin öfkesini açıklamak için, bize göre, en uygun kuramlardan birisi olan Lazarus'un Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramını (1991) seçtik. Sonuç olarak araştırmamızın amacı, bir dizi fark alanında çeşitlendirilmiş öğretmenlerin oluşturduğu bir çalışma grubundan elde edilen verilerle, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öfke duygusu geliştirme sürecini Lazarus'un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel Kuramı çerçevesinde incelemektir.

Yöntem

Nitel metodoloji takip ettiğimiz bu araştırmamızda, çoklu bütünsel durum çalışması desenini esas aldık. 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 (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Durum çalışmasının en temel özelliği, araştırmaya konu olan durumun zaman veya mekân gibi etkenlerle sınırlandırılabilir olmasıdır. Yin (1984), durum çalışmasını şu durumlarda tercih edilen bir araştırma yöntemi 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 yönelik perspektiflerini etkileyebilecek farklı alanlarda çeşitlendirilmesi gerektiğini düşündük. Bu nedenle, araştırma grubumuzu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle oluşturduk. Sonuç olarak, çalışmamıza katılan on iki öğretmen; okul düzeyi (üç okul öncesi, üç ilköğretim, üç ortaokul ve üç lise) ve cinsiyet (altı kadın ve altı erkek) bakımından çeşitlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 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 Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından başlatılmıştır. Görüşmeler, 2024 yılı haziran ayında katılımcıların onayı ile ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulunun 2024/278 sayılı izni ve Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün E-83688308-605.99-101373047 sayılı izni alındıktan sonra 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.

Bulgular

Bu bölümde araştırmamızın bulgularını, cinsiyet ve okul düzeyi fark alanlarımızı esas alarak yaptığımız çapraz durum analizlerimizin sonuçları üzerinden sunacağız.

Birincil Değerlendirmelere Yönelik Çapraz Durum Analizleri

Bu çalışmada, öfke duygusunu inceleme perspektifimizi oluşturan Lazarus'un (1991) bilişsel-motivasyonel-ilişkisel kuramında birincil değerlendirmelerin rolünden bahsetmiştik. Bu değerlendirmeler, tüm duyguların ortaya çıkışında belirleyici olan amaçla ilişkiyi (öfke duygusu bağlamında hak edilen saygıyı görmek olarak kabul edilebilir), amaçla uyumu ve kişinin öz veya sosyal saygısını korumaya ya da güçlendirmeye yönelik ego katılımını içerir. Bu 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 benzeştiğini gördük. Sınıf ve okul düzenine aykırı

davranışlar, örneğin sınıf rutinine uymayı reddetme, saygısızca konuşma, okul kıyafet kurallarına uymama, farklı cinsiyet ve okul düzeyinden katılımcılar tarafından belirgin bir sorun olarak dile getirilmiştir. Örneğin OÖ-E-1, okul ve sınıf düzenine aykırı hareketlerin üzerinde yarattığı memnuniyetsizliği, “Tabii ki sınıfın düzenine, sınıf kurallarına, sınıf rutinine uyulmasını istiyordum. Sonuçta orada biz belli şeyleri, belli standartlarda, zaman aralığında [yapıyoruz]. Her şeyin bir zamanı var.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların, ortak öfke nedenlerinden bir diğerinin de öğrencinin davranışının diğer öğrencilere zarar vermesi olduğunu gördük. OÖ-K-2'nin “Diğer öğrencilerin bundan çok etkilenmiş olması beni çok öfkelenirdi.” şeklindeki anlatımından da anlaşılacağı üzere bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun, diğer öğrencilerin fiziksel veya psikolojik sağlığını tehlikeye atması ve dikkatlerini dağıtması gibi durumlar, katılımcılar için öfkenin tetikleyici unsurlarından biridir. Bunun dışında öğrencinin daha önce uyarılmasına rağmen aynı olumsuz davranışları tekrar etmesine ilişkin olarak L-K-2 kodlu katılımcının “... davranışı uyardığım halde yapmaması. Beni dinlemiyor. Yani beni bir öğretmen olarak görmüyor diye sınırlandım, öfkelendim, üzüldüm.” ifadesine benzer değerlendirmelerin, diğer katılımcılar tarafından da dile getirildiğini gördük. Son olarak, toplumsal ve ahlaki kuralların ihlali de öğretmenlerin öfkesini artıran bir diğer temel etken olarak katılımcılarca dile getirilmiştir. L-K-1, “bizim zamanımızda öğretmenimizle elimizi cebimize sokarak konuşamazdık ama şu anda, bu nesil, bu kuşak elini cebine sokup konuşabilir. O, ona göre bir saygısızlık göstergesi değil.” şeklinde ifade ettiği düşünceleri, ahlaki değerlerin çiğnenmesi, sorumluluk bilincinin eksikliği ve toplumsal değerlerin göz ardı edilmesi gibi algılamaların, farklı kademedeki ve cinsiyetten katılımcılarda öfke duygusunu tetiklemesini örneklendirmektedir. Lazarus'un (1991) kuramında belirtilen birincil değerlendirme süreci göz önünde bulundurulduğunda verilerimizin, öğretmenlerin; mesleki hedeflerine yönelik tehditleri, öfkenin kaynağı olarak gördüklerine işaret ettiği söylenebilir. Verilerimiz, katılımcıların öğrencilerinde gördükleri böylesi davranışları, diğer öğrencilere zarar verme riski olarak ya da öğretmenlerin sorumluluklarına ve öğrencilerin iyi oluşuna yönelik tehdit olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. 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.

Birincil değerlendirmelere ilişkin verilere cinsiyet ve okul düzeyi fark alanları bağlamında gerçekleştirdiğimiz çapraz durum analizleri, bu alanlarda katılımcılar arasında farklı eğilimler olduğunu göstermektedir. Bazı kadın katılımcılar, L-K-1 kodlu katılımcının “Bazı şeyleri yanlış anlattığımı düşündüm ya da bir şeyleri anlatamadığımı düşündüm. Çocuklara, öğrencilere ya ben öğretmen olarak da anlatamadığımı başaramadığımı düşündüm.” şeklinde ifade ettiği düşüncelerine paralel bir şekilde, öğrencilerin saygısız davranışlarını kişisel bir saldırı olarak nitelendirirken, L-E-2 kodlu erkek katılımcı ise “öğretmenliğin verdiği bir vasıf var orada. Siz lidersiniz, sınıf içerisinde bir hocanız, öğrencilerin gözünde yıldızsınız ama öğrenciniz size şunu söylüyor: ‘Ben bu gazeteyi getirmem.’” cümleleriyle bu davranışları, öğretmenin toplumsal rolüne bir tehdit olarak değerlendirmiştir. Bu durum, bazı erkek katılımcıların, öğrencilerin böylesi davranışlarını öğretmenin toplumsal yetkisine karşı gelme olarak tanımladığını, kadın katılımcılardan bazılarının ise bu tür durumlarda öğrencilerine doğruları öğretemediklerini hissettikleri ve öfkeyi kendilerine yönelttiklerini göstermiştir. Ayrıca, lise kademesinden iki kadın katılımcı, erkeklerden farklı olarak hak ettikleri saygıyı cinsiyet bağlamında tanımlamışlardır. L-K-2'nin “Erkek hocaların, bayan hocalardan bir-sıfır önde olduklarını düşünüyorum. Erkek hocanın sınıfta görüntüsü bile yetiyor. (...) Ama bayan oldu mu böyle bir anne yaklaşımı oluyor; ondan dolayı biraz şımarma ihtiyacı oluyor gibi fark ediyoruz” ve L-K-1'in “Hem bir öğretmen hem onların anneleri yaşında biri hem de bir bayan olarak bu durumdan gerçekten rahatsız oldum. Onların o imalı konuşmalarından, onların o çirkin söylemlerinden, yaptıkları çirkin esprilerden çok rahatsız oldum.” şeklindeki değerlendirmeleri, bazı

kadın öğretmenlerin, erkek meslektaşlarına göre daha az ciddiye alındıklarını algılayabildiklerini bunun yanında, cinsel içerikli şakalara ve imalı konuşmalara maruz kalmanın da öfke duygusuna neden olabildiğini göstermektedir.

Okul düzeyi farklarına göre yapılan analizde birincil değerlendirmelere baktığımızda, özellikle ilkökul kademesindeki bazı katılımcıların öğretmenliğin ebeveynlik boyutuna vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. İ-E-2'nin "Beni ilgilendiren durumu [şu]: Ben bir öğretmenim aynı zamanda babayım ve çocuklar da bizi anne-babası gibi görüyor. Her türlü iyi kötü durumlarla ilgilenmek istiyoruz." ve İ-K-1'in "Annemiz gibisin öğretmenim." diyen öğrenciler de var. İnsan, annesine [karşı] bu şekilde düşünemez. Bu şekilde saygısızlık yapamaz." gibi ifadeleri, ilkökul düzeyindeki bazı katılımcıların, diğer kademelerden farklı olarak, öğretmenlik rolüne ebeveynlik penceresinden yaklaşıklarını göstermektedir.

İkincil Değerlendirmelere Yönelik Çapraz Durum Analizleri

Öğretmenin ortaya çıkacak duygusunun öfke olmasına neden olan ikincil değerlendirmeler, suçlama, başa çıkma potansiyeline ilişkin değerlendirme ve geleceğe yönelik beklentiler değerlendirmesi bileşenlerinden oluşur (Lazarus, 1991). Katılımcıların suçlama değerlendirmesinde zarara neden olan öğrencinin davranışından sorumlu olduğuna yönelik değerlendirmelerini, İ-K-1'in "Tabii ki çok efendi bir öğrenci de olabilirdi." ve L-E-2'nin "Öğrenci tabii çok daha güzel bir şekilde davranabilirdi, çünkü benim yapımı tanıyordu." şeklindeki anlatımlarına benzer şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri, 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 öfkeye neden olan öğrencinin, davranışını iyi ya da kötü bir niyetle gerçekleştirmesine ilişkin katılımcıların değerlendirmelerini kapsar. Lise kademesinden iki katılımcı hariç tüm kadın katılımcıların, öğrencilerin, davranış kötü niyetle gerçekleştirmiş olduğuna dair değerlendirme konusunda daha kesin ve net bir tavır sergilediklerini OÖ-K-2'nin "...açıkçası onun çok iyi niyetli olduğunu düşünmüyorum." ve İ-K-1'in "Niyeti kötü bir çocuğu diye düşünüyorum. Arsızlık sırf. Dersi bölmek istiyordu." gibi ifadelerinde görmek mümkündür. Öğrencilerin, niyetlerini değerlendirme konusunda erkek katılımcıların (L-E-2 ve İ-E-2 hariç), yaş ve çevre gibi faktörleri göz önünde bulundurarak daha temkinli bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Örneğin, bazı katılımcıların, OÖ-E-2'nin "İyi ya da kötü olarak değerlendirmek doğru değil diye düşünüyorum. Çünkü çocuk, evde ve çevresinde böyle konuşanları örnek alıyor." cümlesine benzer anlatımlarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin suçlama değerlendirmesi, öğrencinin davranışlarından sorumlu olduğuna ve bu davranışın kontrol edilebilir olduğuna inandıkları durumlarda öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, örneklerimizdeki gibi, katılımcıların, öğrencilerin daha farklı davranabilecekleri yönünde değerlendirmeleri, suçlama değerlendirmesinin ilk adımını oluşturur. Katılımcıların öğrencilerin kötü niyetli olduğu değerlendirmesi de öfkenin kaynağını oluşturmaktadır çünkü kötü niyet algısı, saldırgan davranışa yönelik derin bir tehdit hissetmelerine yol açar.

Katılımcıların, başa çıkma potansiyeli değerlendirmesi konusunda L-E-2 kodlu katılımcı "...bir cesaretle çocuğun üzerine yürüyüp dediğim şey şuydu: 'Geçirmek zorunda mıyım? Sen kimsin? Sen kendini ne görüyorsun?' diye çocuğun üzerine gittiğimde, tavır olarak, çocuk geri çekilmek zorunda kaldı." ve OR-E-2 kodlu katılımcı, "...gücüm yettiği için ben de onlara şiddet uyguladım." ifadeleriyle karşı saldırı yaparak bu öğrencilerle başa çıkabileceklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların ödül ve ceza yöntemini kullanma, yönetmeliklerle zaman kaybetmeme, şiddet uygulama, baskı kurma, idareye başvurma ve sözlü uyarı gibi başa çıkma stratejileri öne çıkarken bazı kadın katılımcılar, idareye ve rehberlik servisine başvurdıklarını şöyle dile getirmektedir: "O şekilde idareye götürdüm. Çıkışta tutanağımı tuttum. Dedim ki 'Bak' [...]" "Benden özür dilemek ister misin?" (OR-K-2), "Bu öğrenciye sinirlenmişim. Öğretmeni olarak onu idareye götürdüğümü

hatırlıyorum.” (İ-K-1). Katılımcıların saldırgan tutum sergileme veya otorite kullanarak öğrenciyi kontrol etme girişimleri, başa çıkma potansiyeli değerlendirmelerini yansıtır. Lazarus’un (1991) perspektifine göre, eğer birey tehdit karşısında başarılı bir başa çıkma olanağına sahip olduğunu düşünürse bu, onun duygusal tepkisini etkiler. Örneğin, katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin davranışlarına karşı kendilerini güçlü hissederken, şiddet ve baskı kurma yöntemlerini kullanarak kontrolü sağlayabileceklerine inanmaktadırlar. Bu da öfke duygusunun güçlenmesinde katkıda bulunur çünkü başa çıkma potansiyelinin yüksek olduğuna dair inanç, öğretmenlerin duygusal reaksiyonlarını şekillendirir.

Geleceğe yönelik beklentiler, öfke duyulan kişiye tepki vermenin olası sonuçlarına ve verilen tepkiden dolayı tepki verenin zarar görüp görmemesine yönelik değerlendirmedir (Lazarus, 1991). Katılımcılar, verilen tepkinin öğretmene verebileceği potansiyel zararları değerlendirmişlerdir. Örneğin, OR-E-1 “... bu saatten sonra yapılacak şey yapılabilir mi? Yapılabilir ama olacağı söyleyeyim: Siyasi bir gücüm, arkam olmadığı için soruşturma geçireceğim. “Soruşturmanın selameti açısından gönderecekl beni bilmem nereye. O da kurulu düzenim bozacak.” şeklinde geleceğe yönelik beklentisini ifade etmiştir. Öğrencinin niyeti konusunda kararsızlık yaşayan bazı katılımcılar bile, öğrencinin ileride nasıl bir tehdit oluşturabileceğini göz önünde bulundurarak tepkilerini şekillendirmiştir. Lazarus’un kuramına göre, birey kendisine yönelik bir saldırıdan zararlı çıkabileceğini düşünürse, öfke yerine üzüntü gibi başka duygular yaşayabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin gelecekte tehdit oluşturma ihtimaline dair bu tür değerlendirmeler, kuramın bu bileşeniyle çelişir gibi görünmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Lazarus (1991), yetişkin insanların öfke duygusu için uygun bulunduğu temel ilişkisel temayı, “bana ve bana ait olana yönelik küçük düşürücü bir saldırı” (s. 222) olarak ifade eder. Araştırmamızın bulgularına baktığımızda, bizce 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. Bu perspektiften bakıldığında, Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel duygu kuramının, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öfkelerini büyük ölçüde açıklayabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerine hissettikleri öfke duygusuna odaklanan araştırmamızda önemli bulduğumuz bir bulgumuz, tıpkı Lazarus’un (1991) Bilişsel-Motivasyonel-İlişkisel kuramında da öngörüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öfke duygularında, öfkeye neden olan davranışın kasıtlı olarak sergilendiği algısının varlığıdır. Burić ve Frenzel (2019) öğretmen öfkesine ilişkin alanyazın taramaları sonucunda, bir dizi araştırmanın öğretmenlerin, öğrenci başarısızlığının öğrencilerin kasıtlı olarak düşük çaba göstermesinden kaynaklandığını düşündüklerinde veya öğretmenlerin öğretim hedefleri öğrencilerin görünüşte kasıtlı yanlış davranışları, saygısız davranışları veya motivasyon ve bağlılık eksiklikleri nedeniyle engellendiğinde öfke duygusu yaşadıklarına işaret ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna paralel olarak, Chang (2013) de öğretmen öfkesine yönelik ilgili alanyazında yer alan bir dizi araştırmanın, yanlış davranış veya başarısızlığı öğrencinin kasıtlı veya kontrol edilebilir bir davranışı olarak algıladıklarında öğretmenlerin öfke hissedebilecekleri sonucunu ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Bu bulgular, bizim araştırmamızın bulgularıyla bir arada ele alındığında, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öfkelerinde suçlama ve niyet konulu değerlendirmelerinin önemine işaret etmektedir. Bu durumda bir araştırma önerisi olarak şunu dile getirmek isteriz: Öfke duygusuna öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında ele almayı planlayan araştırmacıların, özellikle bu suçlama ve niyet değerlendirmelerine odaklanmaları yerinde olur. Bir diğer araştırma önerimiz ise öfkenin çeşitli eğitim ortamlarındaki dinamiklerini anlamak için öğretmen öfkесinin söz gelimi meslek liseleri gibi farklı okul türlerinde de incelenmesidir. Kendine

has özellikleri olan okullardan toplanacak araştırma verileri, öğretmen öfkesine ilişkin var olan bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilir.

Son olarak bir de uygulama önerisi dile getirmek isteriz: Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde öfke duygusunun doğası ve bu duygunun yönetilmesine ilişkin içeriğe yer verilmesi, hem öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve dolayısıyla okullarda verilen eğitimin niteliğinin artırılmasına hem de öğretmenlerin öfke duygusu nedeniyle yaşam kalitelerinin düşmesinin önlenmesine sağlayacağı katkılarla olumlu sonuçlar verebilir.

Kaynaklar

- 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>
- 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*, 37, 799-817.
- 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
- 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.

Okul Öncesi Eğitimi Alan-Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması¹

Nurseba ÖZTÜRK DÖNEL¹

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN²

MEB

Atatürk Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla araştırmacılar sınıf öğretmenleriyle görüşerek ve ilgili literatür taraması yaparak 107 tane maddeden oluşan madde havuzu oluşturmuştur. Bu maddeler 5 eğitim akademisyeni ve 2 Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiş ve çeşitli düzeltmelerle madde sayısı 51 olarak belirlenmiştir. Taslak ölçek ön uygulamada 126 sınıf öğretmeni üzerinde test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için 158 öğretmenden oluşan başka bir örneklem üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son uygulamada 209 sınıf öğretmeni üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Çeşitli istatistikî teknikler kullanılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik katsayıları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir. Geliştirilen iki formulu ölçek, toplam 41 maddeden oluşmaktadır. 19 maddeli ve 4 alt boyutlu OKİD (Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar) ile 22 maddeli ve 3 alt boyutlu OKMİD (Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar) ölçekleri, alt boyutları için ayrı ayrı ve genel olarak değerlendirilebilir. Hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için puan artışının olması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının arttığını göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Geliştirilen bu ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla ölçek, aynı yapıyı ölçen farklı ölçekler ile karşılaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, istenmeyen davranış, sınıf eğitimi, ölçek geliştirme

A Scale Development Study for Determining Undesirable Behaviors of Students Receiving and not Receiving Preschool Education

Abstract

The aim of this study is to develop a scale for determining the undesirable behaviors of the students who received and did not receive preschool education according to the opinions of classroom teachers. For this purpose, the researchers created an item pool consisting of 107 items by interviewing classroom teachers and conducting a literature review. These items were examined by 5 education academicians and 2 Turkish Language experts and the number of items was determined as 51 with various corrections. The draft scale was tested on 126 classroom teachers in the preliminary application. Exploratory factor analysis was conducted on another sample of 158 teachers to test construct validity. In the final application, the confirmation factor analysis was carried out on 209 classroom teachers. The scale has been finalized using a variety of statistical techniques. The validity and reliability coefficients indicate that the scale is valid and reliable. The developed two-form scale consists of a total of 41 items. The 19-item, 4-subdimensional UBRP (Undesirable Behaviors of Students Receiving Preschool Education), and 22-item, 3-subdimensional UBNRP (Undesirable Behaviors of Students Not Receiving Preschool Education) scales can be scored separately for their sub-dimensions and in total. An increase in scores for both the total scale and the sub-dimensions

¹ Bu çalışma, ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır.

¹ Saltıkbey Ortaokulu Okulöncesi Öğretmeni, Erzurum, nurseba_ozturk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7446-2449

² Sorumlu Yazar. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Erzurum, ercoskun@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9932-3659

indicates an increase in undesirable student behavior. There are no reverse-scored items in the scale. To test the validity of this developed scale, the scale can be compared with different scales measuring the same construct.

Keywords: Preschool education, undesirable behavior, classroom education, scale development

Giriş

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 istedik 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 kurullarla 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 anasınıflı/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 anasınıflına gitmiş olsa bile birinci sınıfta sorun yaşayabilir, ifadeleriyle anasınıflı ve ilkokul 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 dersle 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

konusmak, 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 çalışmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeye çalışılmıştır. Böylece okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak anlaşılması ve alan yazındaki önemli bir boşluğun doldurulması amacıyla hizmet etmesi açısından bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmüş ve yapılmıştır. Sınıfta istenmeyen davranışların öğretim süreci için önemi göz önünde bulundurulduğunda, geliştirilen ölçeğin, bu konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı, ilgililere önemli veriler ve alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada 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 ölçek 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 inceltirilmiştir 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.

Deneme uygulaması (Pilot çalışma)

Hazırlanan taslak ölçeğin faktör yüklerini ve maddelerin anlaşılma düzeyini belirlemek için 126 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda taslak ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ölçeğin her iki formunda da ölçek puanlarının .30’un altında korelasyon veren bir değer olmadığı görülmüştür. Bir maddede yer alan faktör yükleri arasındaki fark .10’un altında olan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin istenmeyen davranışlar ölçeğinden 9, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin istenmeyen davranışlar ölçeğinden ise 12 madde veri setinden çıkartılarak taslak ölçekte yer alan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda ölçeğin her iki formunun maddelerine son şekli verilmiştir. Daha sonra yapılan düzenlemelere bağlı olarak ölçeklerle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 158 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma 3 çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Hazırlanan taslak ölçeğin faktör yüklerini ve maddelerin anlaşılma düzeyini belirlemek için ilkökul birinci sınıflarda öğretmen olarak (Erzurum ili Merkez Yakutiye ilçesinde) görev yapan 126 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Asıl çalışma olan ikinci çalışma grubu 158 1. sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem türlerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. 1. sınıfta okul öncesi eğitim almış olan öğrenci okutmuş olmak ölçüt olarak kullanılmıştır. Ancak evrendeki kişi sayısı az olduğundan dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrenin tümü çalışma örneklemini olarak kullanılmıştır. Son uygulama üçüncü çalışma grubu olan 209 1. sınıf okutmuş sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada asıl uygulamada ölçek uygulanan 1. sınıf öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Ölçek Uygulanan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Olgusal Veriler*

Demografik Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	83	52.5
	Erkek	75	47.5
Kıdem	2-11 yıl	36	22.9
	12-20 yıl	92	58.3
	21-40 yıl	30	18.9
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Fakültesi	104	65.8
	Diğer	54	34.2

Verilerin Analizi

Asıl çalışma olan ikinci çalışma grubu Erzurum ili Merkez Yakutiye İlçesinde bulunan 27 farklı ilkökulda görev yapan 123 1. sınıf öğretmeni ve Palandöken ilçesinde bulunan 22 adet ilkökulda görev yapan 100 tane olmak üzere toplam 223 1. sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Asıl uygulamadan sonra uygun olmayan, hatalı veya eksik doldurulan ölçekler veri setinden çıkartılıp diğerleri değerlendirmeye alınmıştır. Daha açık ifadeyle ölçek 223 tane sınıf öğretmenine ulaştırılmış 164 tane sınıf öğretmeninden geri dönüt alınmıştır. Bunlardan değerlendirmeye uygun olan 158’i değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada doğrulayıcı faktör analizini (DFA) yapmak için 3. bir örneklem üzerinde toplam 239 veri toplanmıştır. Ancak incelemeler sonucunda ilgili verilerin 30’unda kayıp veri olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kayıp veriler kapsam dışı bırakılarak analizler 209 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel işlemler yapmak için bilgisayarda SPSS (Statistik Program for Social Sciences) paket programına aktarılmıştır.

Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış ölçeğinin yapı geçerliği için açılımlayıcı faktör analizi (AFA), ölçeği başka bir çalışma grubunda test etmek için son uygulamada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler için yapılacak AFA için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler: Maddelerin faktör yük değerlerinin en az .30 olması (Büyüköztürk, 2012; Martin & Newel, 2004; Schriesheim & Eisenbach, 1995), bir maddede yer alan faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması (Bayram, 2004; Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2019), faktörlerin öz değerinin 1’den büyük olmasıdır (Büyüköztürk, 2012; Can, 2024; Kalaycı, 2014; Shevlin & Lewis, 1999). Ölçek, okul öncesi eğitimi alan ve almayan olarak iki formlu bir yapıda olduğundan her iki ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılırken yüksek değere sahip maddelerin bir faktörde toplanması için eksen döndürmesi yaklaşımının dik döndürme tekniklerinden varimax rotasyonu kullanılmıştır (Tavşancıl, 2019).

Bulgular

Madde Analizi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar (OKİD) ölçeğine madde analizi yapılarak ayırıcılık gücü test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .49 ile .67 arasında olduğu saptanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

OKİD Ölçeği Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları

Madde No	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
A1	40.63	150.261	.49	.92
A8	40.90	153.693	.47	.92
A10	40.93	152.647	.56	.91
A11	41.10	153.610	.55	.91
A16	40.77	153.301	.52	.92
A22	40.54	149.385	.57	.91
A24	40.40	148.746	.59	.91
A27	40.81	149.468	.62	.91
A29	41.12	149.716	.67	.91
A30	40.56	146.802	.65	.91
A32	40.86	147.335	.75	.91
A34	41.06	154.086	.59	.91
A35	40.81	148.569	.67	.91
A37	40.88	153.651	.61	.91
A40	41.01	151.284	.63	.91
A41	41.06	152.984	.63	.91
A42	40.41	150.218	.52	.92
A45	40.84	150.019	.63	.91
A51	40.58	148.684	.60	.91

Okul Öncesi Eğitim Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar (OKMİD) ölçeğine madde analizi yapılarak ayırıcılık gücü test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .37 ile .80 arasında olduğu saptanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

OKMİD Ölçeği Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları

Madde No	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
M5	56.65	313.77	.58	.95
M6	56.64	314.56	.56	.95
M9	57.16	305.07	.79	.95
M10	57.02	308.64	.73	.95
M11	57.22	310.26	.67	.95
M12	57.02	307.92	.75	.95
M13	57.25	308.86	.77	.95
M14	56.92	309.31	.69	.95
M17	56.98	307.06	.75	.95
M18	57.11	309.41	.74	.95
M20	57.14	304.89	.75	.95
M21	56.64	320.99	.37	.96
M29	57.36	306.33	.78	.95
M31	56.86	306.82	.73	.95
M32	56.98	305.43	.76	.95

M36	57.03	308.42	.72	.95
M40	57.09	305.32	.80	.95
M41	57.11	305.19	.78	.95
M46	56.62	311.64	.60	.95
M47	56.81	310.76	.65	.95
M50	56.81	307.20	.71	.95
M51	56.95	308.11	.73	.95

Faktör Analizi

OKİD ölçeğine ilişkin faktör yapısının incelenmesi: OKİD ölçeğine ilişkin deneme grubuna yapılan uygulama sonucunda kalan 42 maddenin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1.00'ın üzerinde olan 9 faktörlü bir yapı içerdiği görülmüştür. Bu yapının varyansın %70.65'ini açıklamaktadır. Scree plot (öz değer) grafiğinin dördüncü faktörden sonra yatay bir düzlemde devam etmesi nedeniyle faktör yapısının dört olması tercih edilmiştir. Faktörlerin yapısının daha iyi anlaşılması için dik döndürme tekniklerinden varimax yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Varimax dik döndürme tekniğinin kullanılmasından sonra birden fazla faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri arasındaki fark .10'dan az olan maddeler analiz sürecine dahil edilmemiştir. Bu işlem sonucunda 23 madde veri setinden çıkartılmıştır. Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan AFA sonucunda öz değerleri 1'den büyük olan 4 faktörlü ve 19 maddeli bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Örneklemden toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Ölçek için yapılan KMO .91 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 1484.97 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO ve Barlett testleri sonucu, verilerin AFA yapılması için uygun olduğunu işaret etmektedir (Büyükoztürk, 2012).

AFA sonucunda OKİD ölçeği için toplam varyansın %63.46'sını açıklayan dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin faktörlerden ilki sekiz maddeden oluşmaktadır (29, 32, 34, 35, 37, 40, 41 ve 45). Maddelerin yük değerlerinin .52 ile .84 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Ölçekteki toplam varyansın %42.87'sini açıklayan bu faktör öğretimi engelleyen istenmeyen davranışlar (ÖEİD) olarak ifade edilmiştir. Ölçekteki ikinci faktör dört maddeden oluşmaktadır (22, 24, 30, 42). Bu faktördeki maddelerin yük değerlerinin .60 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki toplam varyansın %8.39'unu açıklayan bu faktör öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar (ÖKÖKİD) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekteki üçüncü faktör ise dört maddeden oluşmaktadır (11, 16, 27, 51). Bu faktördeki maddelerin yük değerleri ise .59 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %6.98'ini açıklayan bu faktör ise öğrencinin öğretim sürecine katılmasını engelleyen istenmeyen davranışlar (ÖSKİD) olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki dördüncü faktör ise üç maddeden oluşmaktadır (1, 8, 10). Bu faktördeki maddelerin yük değerleri ise .57 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %5.22'sini açıklayan bu faktör ise öğrencinin çevresine zarar veren istenmeyen davranışlar (ÖÇZİD) olarak belirtilmiştir. OKİD ölçeği alt boyutlar için ayrı ayrı ve genel olarak değerlendirilebilir. Hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için puan artışı öğrencilerin istenmeyen davranışlarının arttığını göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin istenmeyen davranışları için OKİD ölçeğine ilişkin döndürülmüş faktör yükleri ve açıkladığı varyans oranları Tablo 4'te verilmiştir.

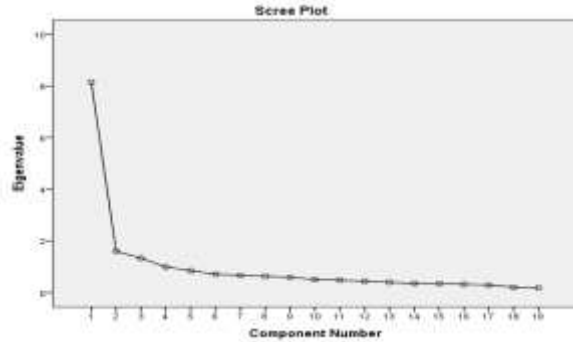
Tablo 4

Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Madde No	Alt Boyutlar			
	1	2	3	4
A40	.84			
A35	.75			
A41	.75			
A34	.68			
A37	.65			
A32	.64			
A29	.56			
A45	.52			
A42		.78		
A24		.77		
A22		.76		
A30		.60		
A11			.77	
A27			.69	
A51			.64	
A16			.59	
A1				.73
A10				.70
A8				.57
Toplam Varyans	%42.87	%8.39	%6.98	%5.22

Tablo 4'te verilen döndürülmüş bileşenler tablosuna göre, 1. faktörde sekiz, 2. faktörde dört, 3. faktörde dört ve 4. faktörde üç maddenin bulunduğu gözlenmektedir. Ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin faktör yük değerleri .52 - .84 arasında değişmektedir.

Öz değer grafiği incelendiğinde dördüncü faktörden sonra düşüşün azaldığı ve yatay bir görünüm içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum üçüncü faktörden sonra faktörlerin varyansa olan katkısının birbirine çok yakın olduğunun bir işareti olarak görülebilir. Dolayısıyla öz değeri 1'in üzerinde olan 19 maddelik dört faktörlü yapı ortaya çıktığı söylenebilir (Şekil 1).



Şekil 1. OKİD Ölçeği'ne Ait Öz Değer Grafiği.

OKMİD ölçeğine ilişkin faktör yapısının incelenmesi: OKMİD ölçeğine ilişkin deneme grubuna yapılan uygulama sonucunda kalan 39 maddenin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1.00'in üzerinde olan 5 faktörlü bir yapı

İçerdiği görülmüştür. Bu yapı varyansın %69.17'sini açıklamaktadır. Scree plot (öz değer) grafiğinin üçüncü faktörden sonra yatay bir düzlemde devam etmesi nedeniyle faktör yapısının üç olması tercih edilmiştir. Faktörlerin yapısının daha iyi anlaşılması için dik döndürme tekniklerinden varimax yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Varimax dik döndürme tekniğinin kullanılmasından sonra birden fazla faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri arasındaki fark .10'dan az olan maddeler analiz sürecine katılmamıştır. Bu işlem sonucunda 17 madde veri setinden çıkartılmıştır. Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan AFA sonucunda öz değerleri 1'den büyük olan 3 faktörlü ve 22 maddeli bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Örneklemden toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Ölçek için yapılan KMO .94 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 2538.36 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO ve Barlett testleri sonucu verilerin AFA yapılması için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

AFA sonucunda OKMİD toplam varyansın %66.30'unu açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi on maddeden oluşmaktadır (9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 29). Bu faktördeki maddelerin yük değerlerinin .58 ile .80 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Ölçekteki toplam varyansın %54.91'ini açıklayan bu faktör öğrencinin çevresini olumsuz etkileyen istenmeyen davranışlar (ÖÇEİD) olarak ifade edilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktörde dokuz madde yer almaktadır (31, 32, 36, 40, 41, 46, 47, 50, 51). Bu faktördeki maddelerin yük değerlerinin .60 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki toplam varyansın %6.32'ini açıklayan bu faktör öğretim sürecini aksatan istenmeyen davranışlar (ÖSAİD) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü faktör ise 3 maddeden oluşmaktadır (5, 6, 21). Bu faktördeki maddelerin yük değerleri ise .62 ile .72 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %5.08'ini açıklayan bu faktör ise öğrencinin sosyal-duygusal özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar (ÖSDİD) olarak adlandırılmıştır. OKMİD alt boyutlar için ayrı ayrı ve genel olarak değerlendirilebilir. Hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için puan artışı öğrencilerin istenmeyen davranışlarının arttığını göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin istenmeyen davranış ölçeğine ilişkin döndürülmüş faktör yükleri ve açıkladığı varyans oranları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

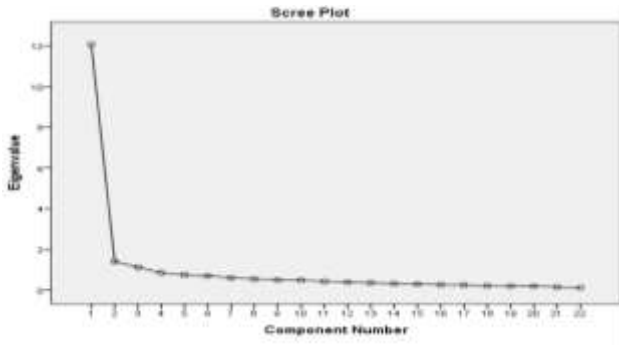
Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Madde No	Alt Boyutlar		
	1	2	3
M9	.77		
M10	.69		
M11	.68		
M12	.58		
M13	.75		
M14	.80		
M17	.74		
M18	.72		
M20	.72		
M29	.65		
M31		.60	
M32		.64	
M36		.68	
M40		.71	
M41		.71	
M46		.70	
M47		.79	
M50		.60	
M51		.66	
M5			.62
M6			.70

M21			.72
Toplam Varyans	%54.91	%6.32	% 5.08

Tablo 5'te verilen döndürülmüş bileşenler tablosuna göre, 1. faktörde on, 2. faktörde dokuz ve 3. faktörde üç maddenin bulunduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan 22 maddeye ilişkin faktör yük değerleri .58 - .80 arasında değişmektedir.

Öz değer grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra düşüşün azaldığı ve yatay bir görünüm içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum üçüncü faktörden sonra faktörlerin varyansa olan katkısının birbirine çok yakın olduğunun bir işareti olarak görülebilir. Dolayısıyla öz-değeri 1'in üzerinde olan 22 maddelik üç faktörlü yapı ortaya çıktığı söylenebilir (Şekil 2).



Şekil 2. OKMİD Ölçeği'ne Ait Öz Değer Grafiği.

Ölçeklere ilişkin bir başka yapı geçerliği ölçütü olarak okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranışlar puan ortalamalarının karşılaştırılmıştır. Bu analiz için ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ölçeklere İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin t testi

Ölçekler	n	\bar{x}	Ss	t	p
OKİD ölçeği	158	43.25	12.96	-9.03	.00*
OKMİD ölçeği	158	59.34	18.26		

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin alan öğrencilere göre istenmeyen davranışlarında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç her iki ölçekte birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Dolayısıyla yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracının ön uygulaması yapıldıktan sonra elde edilen veriler bilgisayarda SPSS paket programına aktarılmıştır. Güvenirlilik analizinde Cronbach Alfa Katsayısından faydalanılmıştır. Bunun için öncelikle faktör bazında değişkenlerin güvenirliliği araştırılmış, daha sonra tüm ölçeğin güvenirliliği test edilmiştir. Güvenirliliği olumsuz etkileyen maddeler ölçekten çıkarılarak değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme sonucunda OKİD ölçeğinde alt boyutlar için Cronbach Alfa değeri sırasıyla; öğretimi engelleyen istenmeyen davranışlar (ÖEİD) alt boyutu için .91, öğrencinin kişisel özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar (ÖKÖKİD) alt boyutu için .82, öğrencinin öğretim sürecine katılmasını engelleyen istenmeyen davranışlar (ÖSKİD) alt boyutu için .79, öğrencinin çevresine zarar veren istenmeyen davranışlar (ÖÇZİD) alt boyutu için .66 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin istenmeyen davranışlar (OKİD) ölçeğinin tümü için ise Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin istenmeyen davranışlar (OKMİD) ölçeğinde alt boyutlar için Cronbach Alfa değeri sırasıyla; öğrencinin çevresini etkileyen istenmeyen davranışlar (ÖÇEİD) alt boyutu için .94, öğretim sürecini aksatan istenmeyen davranışlar (ÖSAİD) alt boyutu için .93, öğrencinin sosyal duygusal özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar (ÖSDİD) alt boyutu için .68 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin istenmeyen davranışlar (OKMİD) ölçeğinin tümü için ise Cronbach Alfa değeri .92 olarak bulunmuştur.

OKİD ve OKMİD ölçeğinin iç tutarlık katsayıları

OKİD ölçeğinin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .92, iki yarı güvenirlik katsayısı ise .87 olarak saptanırken, OKMİD ölçeğinin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .96, iki yarı güvenirlik katsayısı ise .92 olarak saptanmıştır. OKİD ölçeğinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt boyutlar için iç tutarlık güvenirlik değerleri sırasıyla .90, .82, .79 ve .64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iki yarı güvenirlik katsayıları yine sırasıyla .89, .80, .77 ve .71 olarak belirlenmiştir. OKMİD ölçeğinin birinci, ikinci ve üçüncü alt boyut için iç tutarlık güvenirlik değerleri sırasıyla .94, .93 ve .67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iki yarı güvenirlik katsayıları yine sırasıyla .93, .89 ve .53 olarak belirlenmiştir.

Madde analizi

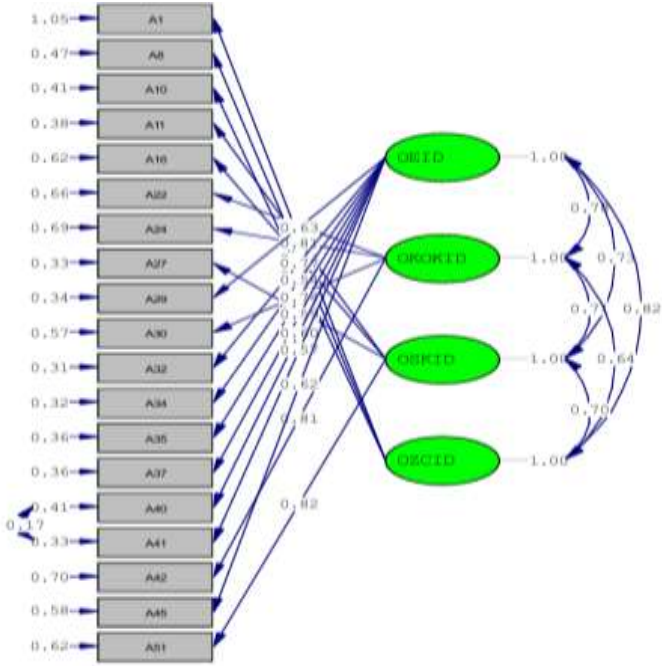
OKİD ölçeğinin madde analizi yapılarak ayırıcılık gücü test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .49 ile .67 arasında olduğu, OKMİD ölçeğinin madde analizi yapılarak ayırıcılık gücü test edilerek, yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .37 ile .80 arasında olduğu saptanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

İlk olarak normallik analizi yapılmış ve çarpıklık ile basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Normallik analizi, hem toplam madde puanı hem de tek tek maddeler üzerinden yapılmıştır. Çarpıklık ile basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması ideal olarak belirtilse de +2 ile -2 arasındaki değerlerin de normallik varsayımı için kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (George & Mallery, 2010). Buradan hareketle tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu, yani verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir.

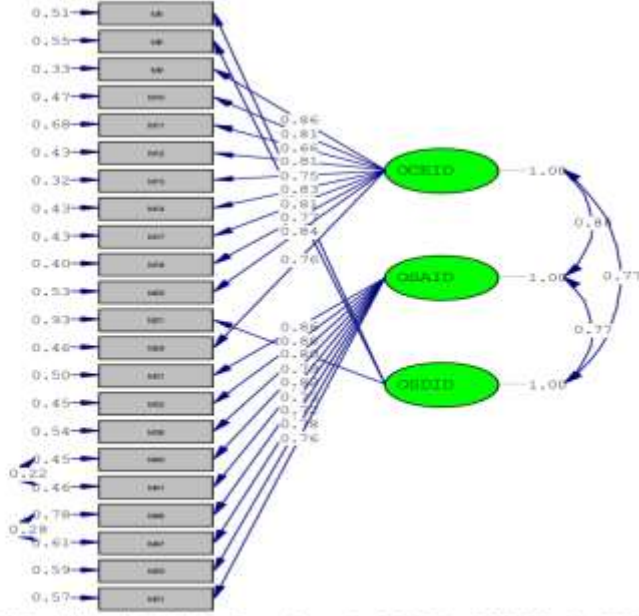
Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranışlarını belirlemeye yönelik hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla iki adet birinci düzey DFA yapılmıştır. Her iki ölçek için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna yönelik olan t katsayılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Uyum indekslerinden biri olan RMSEA değerinin kabul edilebilir aralıkta olmaması sebebiyle modifikasyon önerileri gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda OKİD için 40 ile 41. maddeler; OKMİD için 40 ile 41 ve 46 ile 47. maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında ölçeklerin RMSEA katsayıları kabul edilebilir değerlere gerilemiştir (.076 ve .080). Daha sonra Standardized Solution değerlerine bakılarak faktör yükleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda .30'un altında faktör yükü olmadığı için maddelerden hiçbiri ölçeklerden çıkarılmamıştır. Bahsi geçen faktör yüklerinin OKİD için .63 ile .81 ve OKMİD için .63 ile .83 arasında değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte OKİD'e ait uyum değerleri ($x^2/sd= 2.19$; NFI= .94; NNFI= .96; CFI= .97; IFI= .97; RFI= .93; RMR= .06; SRMR= .05; RMSEA= .076) ölçeğin bu araştırmanın örneklemini için uygun olabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde OKMİD'e ait uyum değerleri ($x^2/sd= 2.32$; NFI= .96; NNFI= .97; CFI= .98; IFI= .98; RFI= .96; RMR= .06; SRMR= .05; RMSEA= .080) ölçeğin bu çalışmanın örneklemini için geçerliğine kanıt niteliğindedir (Meydan & Şeşen, 2015; Schermelleh-Engel vd., 2003). Diğer taraftan OKİD'in Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .92 olarak, OKMİD için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak doğrulanan ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeklere yönelik gerçekleştirilen path diyagramları sırasıyla Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 3. OKİD'e Ait Path Diyagramı



Chi-Square=317.21, df=145, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 4. OKMİD'e Ait Path Diyagramı



Chi-Square=473.47, df=204, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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 düşünülmektedir. 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 düşünülmektedir. Geliştirilen ölçeğin geçerliliğini incelemek amacıyla ölçek, aynı yapıyı ölçen farklı ölçeklerle karşılaştırılabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin istenmeyen davranış gösterme durumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi ortamında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını ortaya koyacak ölçekler geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2016). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran & K. Çelik (Edt.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (Geliştirilmiş 12. Baskı, ss. 255-288). Anı.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Ezgi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. Baskı). Pegem.
- Can, A. (2024). *SPSS ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi* (12. Baskı). Pegem.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Asil.
- 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>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları* (2. Baskı). Detay.
- 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.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- 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. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Nobel.
- 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 sınıfı 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.

EKLER

EK-1. Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Gösterme Durumları (OKİD) Ölçeği

Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()	Mezun olduğunuz okul/ Fakülte					
Öğretmenlikteki mesleki kıdeminiz			Mesleki yaşantınızda 1. sınıf okutma sayınız				
Aşağıdaki cümleleri okuyarak bu ifadelere katılma derecenizi okulöncesi eğitimi ALAN öğrencileriniz için yan taraftaki kısıma işaretleyiniz.			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
ÖÇZİD	Derste bir şey yiyip, içerler.		1	2	3	4	5
	Sınıftaki eşyalara zarar verirler.		1	2	3	4	5
	Arkadaşlarına karşı hoşgörüsüz davranırlar (isim takma, aşağılama, dışlama vb.).		1	2	3	4	5
ÖSKİD	Ders esnasında uyurlar.		1	2	3	4	5
	Derse geç kalırlar.		1	2	3	4	5
	Sebepsiz yere parmak kaldırırlar (öğretmenin ilgisini çekmek için vb.).		1	2	3	4	5
ÖKÖKİD	Derste şarkı söylerler.		1	2	3	4	5
	Dersin akışını bozacak şekilde öğretmenlerine aşırı sevgi gösterirler.		1	2	3	4	5
	Derste dikkat çekmeye çalışırlar.		1	2	3	4	5
ÖEİD	Sınıfta gürültü yaparlar.		1	2	3	4	5
	Ders esnasında etkinlik yapma sıralarını beklerken sabırsızlanırlar.		1	2	3	4	5
	Öğretmenlerine saygısız davranırlar.		1	2	3	4	5
ÖEİD	Uygunsuz hareketler sergilerler.		1	2	3	4	5
	Kendi temizliklerine özen göstermezler.		1	2	3	4	5
	Sırada uygun olmayacak şekilde otururlar.		1	2	3	4	5
	Ders akışını bozacak biçimde arkadaşlarını güldürmeye çalışırlar.		1	2	3	4	5
	Ders araç-gereçlerini kasıtlı olarak getirmezler.		1	2	3	4	5
	Ders araç-gereçlerini getirdikleri halde kasıtlı olarak kullanmazlar.		1	2	3	4	5
Kendi paralarını ve eşyalarını israf ederler.		1	2	3	4	5	

112 Sağlık Çalışanlarının Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülşah BÜYÜKGÜLER¹
Ondokuzmayıs Üniversitesi

Hatice KUMCAĞIZ²
Ondokuzmayıs Üniversitesi

Burçin Şeyda ZORLU³
Ondokuzmayıs Üniversitesi

Özet

Bu çalışma 112 Acil Sağlık Hizmetleri çalışanlarının yaşam kalitelerini etkileyen faktörleri incelemiş ve güncel literatürdeki benzer çalışmalar ile karşılaştırmıştır. Çalışmanın amacı ve yöntemi açıklanmış, bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. 112 çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi gibi değişkenlerin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Kadın çalışanların eş duyum yorgunluğu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, araştırmacılar sağlık çalışanlarının mesleki zorlukları, yoğun çalışma saatleri, stres faktörü gibi iş ve hayat kalitelerini etkileyen faktörlerin mevcut bulunması göz önünde bulundurulmalıdır. 112 acil sağlık hizmetlerinde görevli sağlık personelleri için stres önleyici psikososyal destek tedavileri için eğitim ve programlar düzenlenmelidir. Nöbet sayılarında ve nöbet çalışma saatlerinde iyileştirme çalışmalarına gidilmelidir. Maddi yönden iyileştirme yapılmalıdır. Çocuk sahibi olan çalışanlar için çocuklarına rahat bakabilecekleri uygun çalışma koşulları ve çalışma sırasında çocuklarını bırakabilecekleri kuruma ait kreş, bakımevi tarzı yerlerin oluşturulması için çalışmalarda bulunmalıdır.

Anahtar Kelime: 112 Acil, Yaşam Kalitesi, Sağlık Çalışanları

Abstract

This study examined the factors affecting the quality of life of 112 Emergency Health Services employees and compared them with similar studies in the literature. The purpose and method of the study were explained and the findings were presented in detail. It was determined that variables such as age, gender, marital status, having children, education level, profession and length of service of 112 employees did not have a significant effect on their professional satisfaction, burnout and emotion fatigue levels. It has been determined that female employees' emotion fatigue levels are higher than men. However, researchers should take into consideration the existence of factors affecting the quality of work and life of healthcare workers, such as occupational difficulties, busy working hours, and stress factors. Training and programs for anti-stress psychosocial support treatments should be organized for healthcare personnel working in 112 emergency healthcare services. Improvements should be made in the number of shifts and shift working hours. Financial improvement should be made. Efforts should be made to create appropriate working conditions for employees who have children, where they can comfortably care for their children, and to create nursery or nursing home-like places belonging to the institution where they can leave their children while working.

Keyword: 112 Emergency, Quality of Life, Healthcare Professionals

¹ Sorumlu Yazar. 23281073@stu.omu.edu.tr, ORCID: 0009-0008-2684-6414,

² Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, haticek@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0165-3535>

³ Arş. Gör. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, burcinseyda.corba@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-4351>

Giriş

112 Acil Sağlık Hizmetlerinde çalışan sağlık personelleri mesleki yoğunluk ve çalışma koşulları yönünden değerlendirildiğinde en zor meslek grupları arasında yer almaktadır. 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 personelleri çalışan yaşam kalitesi yönünden yeterince zorlu şartlar altında görev yaparken 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 ve ark. ,2011; Önal, 2015; ,Sarıkahya ve ark. ,2020) 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; Davas ve ark., 2017; Erenoğlu ve ark., 2019; Güçlü ve Kurşun, 2018; Güneri, 2010; Memiş ve ark., 2015; Mollaoğlu ve ark., 2010; Öztürk ve ark., 2018; Palabıyık ve İşözen, 2021; Saygılı ve Çelik, 2011; Şahin ve ark., 2021; Tamer ve Öztürk, 2021; Türk ve ark., 2008) 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. Söz konusu amaçla yapılan bu çalışmada 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 (Yeşil ve ark., 2010).

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 personelleri de 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.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Samsun İl Ambulans Servisi Başhekimliği bünyesine bağlı 112 Acil Sağlık Hizmetleri İstasyonları ve Komuta Kontrol Merkezindeki sağlık personelinin çeşitli değişkenlere göre yaşam kalitelerini incelemek amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Araştırmanın amacına yönelik yapılan bu çalışmada aşağıda bulunan alt problem sorularına cevap aranması amaçlanmıştır:

- 112 sağlık personelinin yaşam kalitesi düzeyi nedir?
- 112 sağlık çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi değişkenine göre Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Mesleki Tatmin alt boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 112 sağlık çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi değişkenine göre Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Tükenmişlik alt boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 112 sağlık çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi değişkenine göre Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Eş Duyum Yorgunluğu alt boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma 112 Sağlık Çalışanlarının çalışma koşulları(nöbetler, COVID-19 Pandemisi ...vb), aile hayatı, tükenmişlik,depresyon ve mesleki özellikleri gibi yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin etkilerini belirlemek ve ölçmek amacıyla yapılması planlanmıştır. 112 Sağlık Çalışanlarının yoğun çalışma koşulları bu süreçte ailelerine vakit ayırmaya çalışmaları bununla beraber yaşadıkları sorunlar ve hayatlarındaki değişimlerin etkileri üzerinde durularak bir belirleme çalışması yaparak ileriye dönük iş hayatlarının kalitesini nasıl artırmalıyız? Sorularının cevaplarını aramayı amaçlamış bir çalışmadır. Kötü yaşam kalitesinin mutlu bir aile hayatı ve kişisel yaşamı negatif yönde etkilediğini göstermektedir. 112 Sağlık Çalışanlarının çalışma koşulları nöbet usulü çalışma, stresli, yoğun ve riskli alanlarda çalışmaları da yaşam kalitelerini kötü etkilemektedir. Özellikle güncel COVID-19 pandemi sürecinde 112 sağlık çalışanları da diğer sağlık çalışanları gibi zor şartlarda stresli, yoğun, aileden uzak bir süreç geçirerek kötü ve kalitesiz bir süreç geçirmek zorunda kalmışlardır. Anlaşılmadıklarını düşündükleri sürekli bulaşıcı bir hastalıkla burun buruna kalmaları bu maruz kalınan pandemi sürecindeki hastalık bulaştırma süreçlerini ailelerine bulaştırmamak için birçoğu mecburen evinden uzak kalmak zorunda kalmıştır. Yoğun ve zorlu çalışma süreçlerine ek olarak bir de mobing sistemine de yeri geldiğinde maruz kalmak zorunda kalmışlardır. Bu durumlar da işin içine girdiğinde yaşam kalitesi çalışma koşullarıyla beraber olumsuz etkiler göstermeye ve iş hayatında olumsuzluklarla mücadele etmeye başlangıç yapmaktadırlar.112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görev yapan sağlık personellerinin yoğun nöbet sistemleri, mobbing, stresli çalışma koşulları göz önünde bulundurularak bu araştırma konusu belirlenmiştir. Kullanılan ölçek ile sosyo-demografik özellikleri ile yaşam kalitelerinin arasındaki anlamlı ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma ile 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görev yapan sağlık personellerinin zorunlu çalışma koşullarında yapılabilecek iyileştirme çalışmalarına katkı sağlaması için çalışılmaktadır. Bu kapsamda yapılan bu çalışma 112 Acil Sağlık Çalışanlarının çeşitli değişkenlere göre yaşam kalitesinin incelenmesini amaçlayarak yapılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Güncel 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. Birebir 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde çalışan sağlık personelleri için ayrıntılı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Meslekler arasında genelleme olarak çalışmalar oluşturulmuş ve bulgular elde edilmiştir. Fakat 112 Acil Sağlık Hizmetleri sağlık personelleri tek başına araştırma konusu olarak incelemeye alınmamıştır. Yapılan çalışmaların bir kısmında mesleki doyum ve tükenmişlik incelenirken yaşanan sorunlar ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Çalışmalar kapsamında ulaşılan sonuçlar çerçevesinde verilen öneriler ve alınan önlemler kısıtlı olarak kalmıştır. Sorunlara ayrıntılı ve kalıcı çözümler üretilememiştir.

Yöntem

Bu çalışma kesitsel tipte bir çalışmadır. Araştırma Samsun İl Ambulans Servisi Başhekimliği bünyesine bağlı 112 Acil Sağlık Hizmetleri İstasyonları ve Komuta Kontrol Merkezindeki sağlık personeli üzerinde gerçekleştirildi. Bu çalışma tanımlayıcı araştırma türündedir. Samsun ili İl Ambulans Servisi Başhekimliği bünyesinde doktor, hemşire, ebe, paramedik, ATT, sağlık memuru olarak farklı görevlerde çalışan personel bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ulaşılabilen ve çalışma katılmaya istekli sağlık çalışanlarının alınması planlanmıştır. Çalışmanın yapılması

planlanan 112 sağlık çalışanlarına etİge uygun olarak bilgi verilip onamları dahilinde çalışmaya dahil edilmesine ortam hazırlanmıştır. Çalışmaya katılacak 112 sağlık çalışanlarına araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Yeşil, Ergün, Amasyalı, Olgun ve Aker (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği” uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma 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 Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi, meslek, hizmet süresinden oluşan demografik ve mesleki bilgileri içeren 7 sorudan oluşmaktadır.

Çalışanlar için Yaşam Kalitesi Ölçeği:30 madde ve üç alt ölçekten oluşan bir öz bildirim değerlendirme aracıdır. Mesleki tatmin (compas-sion satisfaction) alt ölçeklerden birincisidir. Çalışanın kendi mesleği ve işi ile ilgili bir alanda yardım ihtiyacı olan bir başka kişiye yardım etmesi sonucunda duyduğu tatmin ve memnuniyet duygusunu ifade etmektedir. Mesleki tatminden alınan yüksek puan yardım eden olarak memnuniyet veya tatmin duygusunun düzeyini göstermektedir. 3, 6, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30.sorular ölçekteki mesleki tatmini ölçmektedir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik değeri %88.5’dir. Tükenmişlik (burnout) ikinci alt ölçektir. Umutsuzluk, işi yaşamında oluşan sorunlarla başa çıkmada zorluk yaşanmasıyla ortaya çıkan tükenmişlik duygusunu ölçen bir testtir. Yüksek puan alınması tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik değeri %72’dir. 1, 4, 8, 10, 15, 17, 21, 26, 29.sorular ölçekteki tükenmişliği ölçmektedir. Eşduyum yorgunluğu (compassion fatigue) üçüncü alt ölçektir. Stres verici olayla karşılaşma sonucunda ortaya çıkan belirtileri ölçmek için oluşturulmuştur. Yüksek puan alan çalışanlara bir destek veya yardım alınması önerilmektedir. 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 23, 25, 28.sorular eşduyum yorgunluğunu ölçmektedir.Ölçeğin Alpha güvenilirlik değeri %80.9’dur. Ölçeği değerlendirme aşamasında elde edilen puanları 1, 4,15 ve 17.maddeler ters çevrilerek hesaplanır. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesi “Hiçbir zaman” (0) ile “ok sık” (5) arasında değişen altı basamaklı bir çizelge üzerinden yapılmıştır. (Yeşil ve ark.,2010).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın ölçme aracı Samsun ilinde 112 Acil Sağlık Hizmetleri Sağlık Personellerine nisan-haziran 2024 tarihleri arasında çevrimiçi Google Form aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verisi IBM SPSS 22 (IBM Statistical Package for Social Sciences) 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 düzeltilmesi” yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi ise $p<0.05$ olarak alınıp gerekli durumlarda $p<.001$ veya $p<0.10$ ilave edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Gülşah BÜYÜKGÜLER'in Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ danışmanlığında '112 Acil Sağlık Çalışanlarının Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi' isimli seminerine ilişkin anket ve ölçek çalışmasını içeren 56926 sayılı dilekçesi okunarak görüşülmüş olup '112 Acil Sağlık Çalışanlarının Yaşam Kalitesinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi' isimli seminerine ilişkin çalışmasının kararı oy birliği ile alınmıştır. Araştırmayı yürütmeden önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. (Karar no:2024-268)

Bulgular**Tablo-1**

112 çalışanlarının tanımlayıcı özellikleri

Değişkenler	Sayı	Yüzde
Yaş		
18-23	4	1.9
24-38	130	63.1
39-54	69	33.5
55 ve üzeri	3	1.5
Cinsiyet		
Kadın	136	66
Erkek	70	34
Medeni durum		
Bekar	44	21.4
Evli	155	75.2
Boşanmış	7	3.4
Çocuk sahibi olma		
Yok	65	31.6
Var	141	68.4
Eğitim düzeyi		
Lise	9	4.4
Ön Lisans	48	23.3
Lisans	124	60.2
Lisansüstü	25	12.1
Meslek		
ATT	68	33
Paramedik	84	40.8
Doktor	29	14.1
Sağlık Memuru	10	4.9

Hemşire	15	7.3
Hizmet Süresi (yıl)		
0-1	11	5.3
2-5	14	6.8
6-10	27	13.1
11 ve üzeri	154	74.8

Tablo 1’de çalışanların yaş dağılımı incelendiğinde çalışanların çoğu (%63.1’ i) 24-38 yaş aralığında iken 18-23 yaş (%1.9) ve 55 ve üzeri yaş (%1.5) olanlar azdır. Çalışanların %66’ sı (136 kişi) kadın, %34’ ü (70 kişi) erkektir. Medeni durumu evli olan kişiler çoğunlukta (%75.2) olup 155 kişi iken, 44 kişi (%21.4) bekar ve 7 kişi (%3.4) boşanmıştır. 141 kişi (%68.4) çocuk sahibi iken, 65 kişinin (%31.6) çocuğu yoktur. Lisans mezunu çalışanlar çoğunluktadır (%60.2) ve çalışanların sadece %4.4’ ü lise mezunudur. Çalışanların %40.8’ i (84 kişi) paramedik, %33’ ü (68 kişi) ATT, %14.1’ i (29 kişi) doktor, %7.3’ ü (15 kişi) hemşire ve %4.9’ u sağlık memurudur.11 ve üzeri yıl çalışan sayısı 154 kişi (%74.8), 6-10 yıl çalışan sayısı 27 (%13.1), 2-5 yıl çalışan sayısı 14 kişi (%6.8) ve 0-1 yıl çalışan ise 11 kişidir (%5.3).

Tablo -2

112 çalışanlarının Yaşam Kalitesi Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

ÇYK Alt Boyutları	Alınabilecek puan aralığı	Ortanca (Minimum-Maksimum)	Ortalama±standart sapma
1.Meslek tatmini	0-50	32 (0-50)	32.54±8.762
2.Tükenmişlik	0-50	17 (2-38)	17.67±6.616
3.Eşduyum yorgunluğu	0-50	13 (1-50)	14.65±7.276

Tablo 2’de ÇYK ölçeğinin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutlarından alabilecekleri puan aralıkları ve tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’ de verilmiştir. Çalışanların meslek tatmini 0-50 puan aralığında olup ortalaması 32.54±8.762’ dir. Tükenmişlik puanları 2-38 aralığında olup ortalaması 17.67±6.616’ dir. Eşduyum yorgunluğu ise 1-50 puan arasında olup ortalaması 14.65±7.276’ dir.

112 çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi değişkenine göre Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin Mesleki Tatmin alt boyutunun karşılaştırılması Tablo-3’ te verilmiştir. Buna göre;

Tablo-3

112 çalışanlarının özelliklerine göre mesleki tatminlerinin karşılaştırılması

Değişkenler	Tanımlayıcı İstatistikleri	p değeri
Yaş		
18-23	28±12.675	0.479 ^a
24-38	32.12±9.075	
39-54	33.45±7.981	

55 ve üzeri	35.67±7.371	
Cinsiyet		
Kadın	33.38±8.042	0.056 ^b
Erkek	30.91±9.874	
Medeni durum		
Bekar	30.36±8.798	
Evli	33.14±8.611	0.179 ^a
Boşanmış	33±11	
Çocuk sahibi olma		
Yok	32.02±8.992	0.562 ^b
Var	32.78±8.675	
Eğitim düzeyi		
Lise	38 (32-46)	
Ön Lisans	31.5 (10-50)	0.03^{c*}
Lisans	32 (0-48)	
Lisansüstü	37 (16-48)	
Meslek		
ATT	32 (10-48)	
Paramedik	33 (0-48)	
Doktor	33 (11-48)	0.671 ^c
Sağlık Memuru	33.5 (21-39)	
Hemşire	34 (26-50)	
Hizmet Süresi (yıl)		
0-1	32±9.055	
2-5	34.21±8.868	0.354 ^a
6-10	29.89±9.484	
11 ve üzeri	32.89±8.596	

Normal dağılan nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama±standart sapma, normal dağılmayan nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortanca (minimum-maksimum) olarak sunulmuştur.

a: Tek Yönlü ANOVA; b: Bağımsız Örneklem için t Testi; c: Kruskal- Wallis H Testi; *:p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, yaş grubu arttıkça mesleki tatminleri artmaktadır ancak aralarındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0.479).

Kadınların mesleki tatmin düzeyleri erkeklerinkinden biraz daha yüksektir ve bu farklılık %95 güvenle olmasa da %90 güvenle anlamlı sayılabilir (p=0.056).

Çalışanların medeni durumlarına göre bekârların mesleki tatmin düzeyleri evli ve boşanmış kişilere göre daha düşük olsa da aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.179).

Çocuk sahibi olan ve olmayanların mesleki tatmin düzeyleri hemen hemen aynı olup istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.562).

Çalışanların eğitim düzeylerine göre mesleki tatmin düzeyleri incelendiğinde en az bir eğitim düzeyinin mesleki tatminin diğer gruplardan farklı olduğu saptanmıştır (p=0.03). Bu farklılık ise eğitim düzeyi lise ve lisansüstü olanların mesleki tatminlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Mesleklerine göre mesleki tatmin incelendiğinde mesleki tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.671).

Hizmet süresi 2-5 yıl olanların mesleki tatmin düzeyleri diğer gruplara göre daha fazla olsa da aralarında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.354).

112 sağlık çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi değişkenine göre Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Tükenmişlik alt boyutunun karşılaştırılması Tablo-4' te verilmiştir.

Tablo-4

112 çalışanlarının özelliklerine göre tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Değişkenler	Tanımlayıcı İstatistikleri	p değeri
Yaş		
18-23	22 (10-29)	
24-38	17 (2-38)	0.397 ^a
39-54	17 (4-31)	
55 ve üzeri	14 (13-17)	
Cinsiyet		
Kadın	17 (2-38)	0.104 ^b
Erkek	16 (4-33)	
Medeni durum		
Bekar	17.5 (2-34)	
Evli	17 (4-38)	0.410 ^a
Boşanmış	17 (7-36)	
Çocuk sahibi olma		
Yok	17 (2-34)	0.869 ^b
Var	17 (4-38)	
Eğitim düzeyi		
Lise	16 (13-30)	
Ön Lisans	16.5 (5-38)	0.406 ^a
Lisans	17 (2-36)	
Lisansüstü	17 (4-34)	

Meslek

ATT	17.5 (4-38)	
Paramedik	17 (2-36)	
Doktor	16 (4-30)	0.417 ^a
Sağlık Memuru	16 (6-27)	
Hemşire	15 (8-31)	

Hizmet Süresi (yıl)

0-1	20 (5-30)	
2-5	14.5 (6-27)	0.284 ^a
6-10	17 (9-28)	
11 ve üzeri	17 (2-38)	

Normal dağılmayan nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortanca (minimum-maksimum) olarak sunulmuştur.

a: Kruskal- Wallis H Testi; b: Mann-Whitney U Testi

Tablo 4 incelendiğinde 18-23 ve 55 yaş ve üzeri yaş grubunun tükenmişlik düzeyi diğer yaş gruplara göre daha fazladır ancak yaş gruplarının tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p=0.397$).

Kadınların ve erkeklerin tükenmişlik düzeyleri hemen hemen aynıdır ve cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır ($p=0.104$).

Çalışanların medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri hemen hemen aynıdır ve aralarında istatistiksel olarak da farklılık saptanamamıştır ($p=0.410$).

Çocuk sahibi olan ve olmayanların tükenmişlik düzeyleri hemen hemen aynı olup istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p=0.869$).

Çalışanların eğitim düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p=0.406$).

Mesleklerine göre tükenmişlik düzeylerinde ATT ve paramedik çalışanların tükenmişlikleri diğer gruplara göre daha fazla ve hemşire çalışanların daha azdır ancak mesleklerine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p=0.417$).

Hizmet süresi 2-5 yıl olanların tükenmişlik düzeyleri diğer gruplara göre daha az ve 0-1 yıl olanların daha fazla olsa da hizmet süresine göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık saptanamamıştır ($p=0.284$).

112 sağlık çalışanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi değişkenine göre Çalışanlar için Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Eş Duyum Yorgunluğu alt boyutunun karşılaştırılması Tablo-5' te verilmiştir.

Tablo-5

112 çalışanlarının özelliklerine göre eşduyum yorgunluklarının karşılaştırılması

Değişkenler	Tanımlayıcı İstatistikleri	p değeri
Yaş		
18-23	16 (9-34)	0.667 ^a
24-38	14 (1-50)	
39-54	13 (1-27)	
55 ve üzeri	12 (9-14)	
Cinsiyet		
Kadın	15 (2-50)	0.001^{b**}
Erkek	12 (1-24)	
Medeni durum		
Bekar	13.5 (1-34)	0.307 ^a
Evli	13 (1-50)	
Boşanmış	20 (6-28)	
Çocuk sahibi olma		
Yok	13 (1-34)	0.529 ^b
Var	13 (1-50)	
Eğitim düzeyi		
Lise	15 (6-22)	0.629 ^a
Ön Lisans	12 (2-50)	
Lisans	13 (1-37)	
Lisansüstü	12 (3-34)	
Meslek		
ATT	13 (2-50)	0.539 ^a
Paramedik	15 (1-37)	
Doktor	12 (1-34)	
Sağlık Memuru	10 (4-22)	
Hemşire	13 (7-23)	
Hizmet Süresi (yıl)		
0-1	17.27±7.63	0.641 ^c
2-5	13.79±7.245	
6-10	14.81±6.397	
11 ve üzeri	14.51±7.425	

Normal dağılan nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama±standart sapma, normal dağılmayan nümerik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortanca (minimum-maksimum) olarak sunulmuştur.

a: Kruskal- Wallis H Testi; b: Mann-Whitney U Testi; c: Tek Yönlü ANOVA **:p<0.01

Tablo 5 incelendiğinde yaş grubu ilerledikçe eşduyum yorgunluklarının düştüğü saptanmış ancak yaş gruplarının eşduyum yorgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.667).

Kadınların eşduyum yorgunluk düzeyleri erkeklerinkine göre daha fazladır ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. (p=0.001).

Boşanmış kişilerin eşduyum yorgunlukları bekar ve evli kişilere göre oldukça fazladır. Ancak medeni durumlarına göre anlamlı farklılık saptanamamıştır (p=0.307).

Çocuk sahibi olan ve olmayanların eşduyum yorgunlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.529).

Eğitim düzeyi lise olanların eşduyum yorgunlukları diğer gruplara göre daha yüksektir ancak eğitim düzeylerine göre eşduyum yorgunlukları arasında istatistiksel olarak farklılık saptanamamıştır (p=0.629).

Paramedik olanların eşduyum yorgunlukları diğer mesleklere göre daha fazla, sağlık memuru olanların eşduyum yorgunlukları ise diğer mesleklere göre daha azdır ancak mesleklerine göre eşduyum yorgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır (p=0.539).

Hizmet süresi 0-1 yıl olanların eşduyum yorgunluk düzeyleri diğer gruplara göre daha fazla olsa da hizmet süresine göre tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık saptanamamıştır (p=0.641).

Tartışma

Yapılan çalışmada araştırmaya 206 adet 112 Acil Sağlık Personeli katılmıştır. Çalışanların yaş dağılımına bakıldığında çalışanların çoğu (%63.1' i) 24-38 yaş aralığında iken 18-23 yaş (%1.9) ve 55 ve üzeri yaş (%1.5) olanlar azdır. Çalışanların %66' sı (136 kişi) kadın, %34' ü (70 kişi) erkektir. Medeni durumu evli olan kişiler çoğunlukta (%75.2) olup 155 kişi iken, 44 kişi (%21.4) bekar ve 7 kişi (%3.4) boşanmıştır. 141 kişi (%68.4) çocuk sahibi iken, 65 kişinin (%31.6) çocuğu yoktur. Lisans mezunu çalışanlar çoğunlukta (%60.2) ve çalışanların sadece %4.4' ü lise mezundur. Çalışanların %40.8' i (84 kişi) paramedik, %33' ü (68 kişi) ATT, %14.1' i (29 kişi) doktor, %7.3' ü (15 kişi) hemşire ve %4.9' u sağlık memurudur. 11 ve üzeri yıl çalışan sayısı 154 kişi (%74.8), 6-10 yıl çalışan sayısı 27 (%13.1), 2-5 yıl çalışan sayısı 14 kişi (%6.8) ve 0-1 yıl çalışan ise 11 kişidir (%5.3).

Tablo-3, Tablo-4 ve Tablo-5' te yer alan verilere dayanarak yapılan analizlerde yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresinin çalışanların mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgular, yaşam kalitesi ile ilgili ölçümlerin de çalışanların duygusal durumları üzerinde etkili olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Tablo-3 Mesleki tatmin düzeyine bakıldığında kadınların mesleki tatmin düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Yine medeni durumlarına göre değerlendirildiğinde bekar sağlık personellerinin mesleki tatmin düzeyleri evli ve boşanmış kişilere göre daha düşük tespit edilmiş olsa da istatistiksel açıdan bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Çocuk sahibi olanlar ile olmayanlar arasında mesleki tatmin düzeyleri hemen hemen aynı olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre bakıldığında ise mesleki tatmin düzeyleri incelendiğinde en az bir eğitim düzeyinin mesleki tatmininin diğer gruplardan farklı olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi lise ve lisansüstü düzeyde olanların mesleki tatmin düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksektir.

Mesleklerine ve meslek sürelerine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Tablo-4 tükenmişlik düzeylerine bakıldığında 18-23 yaş ve 55 yaş üzeri grubun tükenmişlik düzeyi diğer yaş gruplarına göre daha fazladır. Cinsiyete göre bakıldığında kadın

ve erkeklerin tükenmişlik düzeyine bakıldığında hemen hemen aynı olup cinsiyete göre tükenmişlikte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Medeni duruma göre ve çocuk sahibi olup olmamaya göre bakıldığında tükenmişlik düzeyi hemen hemen aynıdır ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleklerine göre tükenmişlik düzeyine bakıldığında ATT ve Paramediklerin tükenmişlik düzeyi diğer meslek gruplarından daha fazladır. Tablo-5 eş duyum yorgunluklarına bakıldığında ise yaş grubu arttıkça eş duyum yorgunluğunun düştüğü saptanmıştır. Cinsiyete bakıldığında kadınların eş duyum yorgunluğu düzeyi erkeklerden daha fazla olarak saptanmıştır. Mesleklere göre bakıldığında paramediklerin eş duyum yorgunluğu daha fazla iken sağlık memuru olanların diğer meslek gruplarına göre eş duyum yorgunluk düzeyi daha azdır. İ Tüm grupların üzerinde yapılan yaşam kalite ölçeği analizinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Yaşam kalitesi, bireylerin fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik sağlıklarını etkileyen bir kavramdır. Bu bağlamda, bazı araştırmalar yaşam kalitesinin çalışanların mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluk düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Literatüre bakıldığında yapılan araştırmada, elde edilen bulgulara göre eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik gelişme riskinin 112 acil sağlık personellerinde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eş duyum tatmini yüksek düzeyde olan sağlık personellerinin eş duyum tatminini yüksek düzeyde yaşayan sağlık personellerinin oranı da oldukça düşüktür. 112 acil sağlık çalışanlarının yaptıkları işten yıprandıkları, tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir (Demirbilek 2019). Literatüre bakıldığında yine yaşam kalitesi ölçeğini uygulayan bir başka araştırmada acil servis çalışanlarının çalışma yaşam kalitesi ölçeği alt boyut puan ortalamalarına göre mesleki tatmin puan ortalamasının 31,30±9,44, tükenmişlik puan ortalaması 19,85±6,79, eş duyum yorgunluğu puan ortalamasının 16,23±8,21 olduğu bulundu (Tablo 3). Başkale ve ark, yaptıkları çalışmada ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamaları mesleki tatmin 30,99±8,63, tükenmişlik 25,41±5,51, eş duyum yorgunluğu puanı 16,43±7,41 olarak bulunmuştur. Copeland ve arkadaşının acil servis çalışanları ile yaptığı çalışmada çalışanların mesleki tatmin puan ortalaması 39,7±5,4, tükenmişlik 20,5±5,3 ve eş duyum yorgunluğu 19,7±4,7 olduğu bulunmuştur. Hanskaer'in acil servis hemşirelerinde yaptığı çalışmada hemşirelerin mesleki tatmin puan ortalaması 39,77±6,32, tükenmişlik 23,66±5,87 ve eş duyum yorgunluğu 21,57±5,44 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma sonucu literatüre paraleldir (Başkale ve ark., Copeland ve ark., Hanskaer). Bir başka literatür çalışmasında elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılan çalışan yaşam kalitesi ölçeği puan ortalamaları arasında yapılan istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Gubuz, 2023). Literatürde bulunan birçok araştırma ile yapılan çalışmamız arasında istatistiksel veri olarak benzerlik bulunmaktadır (Al-Maskari ve ark., 2020; Devi ve Hajamohideen, 2018; Kaddourah ve ark., 2018; Kelbiso ve ark., 2017; Lebni ve ark., 2020; Moradi ve ark., 2014; Sadat ve ark., 2017; Saygılı ve ark., 2016). Yapılan çalışma sonucumuzla kısmen aynı olarak cinsiyet değişkeni ile eş duyum yorgunluğu arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kadın sağlık personellerinin erkek sağlık personellerine göre eş duyum yorgunluğu daha yüksek olarak saptanmıştır (Polat, 2016).

Literatür çalışmalarından çalışan yaşam ölçeği kullanılarak yapılan çalışmaların birçoğu ile paralel olarak benzerlik göstermektedir. Mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeylerine bakıldığında birbirleriyle istatistiksel anlamda benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarındaki farklılıklarının nedeni farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yine yapılan literatür taramaları sonucunda yetersiz çalışmaların bulunması ve farklı çalışma gruplarını hedef alması dolayısıyla yeterli etki bırakmamaktadır.

Sonuç

Yapılan bu araştırmada 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde çalışan sağlık personellerinin yaşam kalitesini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgular sağlık personellerinin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeylerinin arasındaki ilişkileri göstermektedir. Eğitim düzeylerinin mesleki tatmin düzeyi üzerindeki etkisi ve cinsiyetin eş duyum yorgunluğu üzerindeki etkisi ile beraber önemli bulgular arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçlarında 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde görev yapan sağlık personellerinin

yaşam kalitelerini iyileştirmeye yönelik uygulamalar dikkate alınmalıdır. Sağlık personellerinin mesleki tatminlerini arttırmak, tükenmişlik düzeylerini en aza indirmek ve eş duyum yorgunluğunu engellemek için destek ve eğitim programları düzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Sağlık hizmet sektöründe insan kaynağının önemi dikkate alınarak sağlık personelinin yaşam kalitesinin, hizmet kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada 112 Acil Sağlık Hizmetlerinde çalışan 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.

Öneriler

Yapılan bu çalışmada 112 Acil Sağlık Hizmetleri sağlık personellerinin yaşam kalitesini etkileyen faktörleri inceleyen detaylı bir analiz çalışması yapılmış ve literatürde bulunan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın önemi vurgulanmış, çalışmanın amacı ve yöntemi açıklanmış ve bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Yapılan çalışma sonuçlarına dayanarak, yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, eğitim düzeyi, meslek ve hizmet süresi gibi değişkenlerin 112 Acil Sağlık Hizmetleri personellerinin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak kadın çalışanların eş duyum yorgunluğu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın literatürde bulunan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikleri göz önüne alındığında sağlık çalışanlarının mesleki zorlukları, yoğun çalışma saatleri, stres faktörü gibi iş ve hayat kalitelerini etkileyen faktörlerin mevcut bulunması göz önünde bulundurulmaktadır. 112 acil sağlık hizmetlerinde görevli sağlık personelleri için stres önleyici psikososyal destek tedavileri için eğitim ve programlar düzenlenmelidir. Nöbet sayılarında ve nöbet çalışma saatlerinde iyileştirme çalışmalarına gidilmelidir. Maddi yönden iyileştirme yapılmalıdır. Çocuk sahibi olan çalışanlar için çocuklarına rahat bakabilecekleri uygun çalışma koşulları ve çalışma sırasında çocuklarını bırakabilecekleri kuruma ait kreş, bakımevi tarzı yerlerin oluşturulması için çalışmalarda bulunmalıdır. Düzenli olarak personel memnuniyet anketleri yapılarak çalışanların mesleki doyumları tükenmişlikleri ölçülmelidir. Motivasyon artırıcı yaptırımlar uygulanarak çalışanların işyerindeki mutlulukları artırılmaya yönlendirilmelidir. Periyodik olarak psikososyal destek ve sağlık taramaları yapılarak personel memnuniyeti artırılmaya yönlendirilmelidir.

Kaynakça

- Akgün, S., & Çakır, Ö. (2018). Hemşirelerin mesleki tatmini ve iş doyumunu. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 129-139.
- Demirci, İ., Yıldırım, Y. ve Arslan, A. (2015). Relationships between occupational burnout, job satisfaction, self-efficacy and life satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 639-644.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., ve Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Pu J, Hou H, Ma RR, Sang JX. The relationship between subjective well-being and job performance constructs: A conceptual model and literature review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2021;94(4):788-810.
- Kılıç, Serap, Ermağan, Orhan, & Aslan, Haydar G. (2007). Türkiye'de BaşaÇıkma Biçimleri ve Stresle BaşaÇıkma İşlevleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 51-69.
- Özçelik, Metin (2006). Yüksek öğretim kurumlarında akademik personelin tükenmişlik düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Y. (2016). Sağlık Çalışanları ve Yaşam Kalitesi: Etkileyen Faktörler. Sağlık Bilimleri Dergisi, 25(1), 64-72.

Özer, Ayşe & Çiftçi, Uğur. (2014). Hemşirelerde Tükenmişlik ve Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki. Tıp Eğitimi Dünyası, 13(39), 4-10.

Demirkan, Arzu & Kaplan, Nermin. (2015). Kurum İçi Örgütsel Dayanışmanın Sağlık Çalışanlarının İş Tatmini Üzerine Etkisi. İzmir Atatürk Sağlık Hizmetler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 3(1), 16-27.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99-113.

Figley, C.R. (1995). Compassion Fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. New York: Brunner/Mazel.

Yu, H., Ji, T., & Yuan, J. (2019). The relationship between burnout, secondary traumatic stress and compassion satisfaction among nurses in China: A cross-sectional study. Journal of Nursing Management, 27(7), 1577-1585.

Alan, A., & Yıldırım, B. (2016).

Ayaz, C., & Beydağ, M. (2014).

Coşkun, D., & Uğur, E. (2018).

Çatak, F., & Bahçecik, N. (2015).

Davas, A., et al. (2017).

Erenoğlu, B., et al. (2019).

Güçlü, C., & Kurşun, M. (2018).

Güneri, D. (2010).

Memiş, A., et al. (2015).

Mollaoğlu, M., et al. (2010).

Öztürk, H., et al. (2018).

Palabıyık, E., & İşözen, A. (2021).

Saygılı, M., & Çelik, P. (2011).

Şahin, K., et al. (2021).

Tamer, R., & Öztürk, E. (2021).

Türk, O., et al. (2008).

Başkale, H., ve diğerleri. (tarih yok). Acil servis çalışanlarının mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeyleri üzerinde bir araştırma. Dergi Adı, Cilt(Sayı), Sayfa Aralığı.

Copeland, A., ve diğerleri. (tarih yok). Acil servis çalışanlarının mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeyleri üzerine bir çalışma. Dergi Adı, Cilt(Sayı), Sayfa Aralığı.

Demirbilek, Ö. (2019). 112 Acil Sağlık Personellerinde Eş Duyum Yorgunluğu ve Tükenmişlik Düzeyi. Dergi Adı, Cilt(Sayı), Sayfa Aralığı.

Gubuz, B. (2023). Çalışan yaşam kalitesi ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların değerlendirilmesi. Dergi Adı, Cilt(Sayı), Sayfa Aralığı.

Hanskaer, E. (tarih yok). Acil servis hemşirelerinde mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeyleri üzerine bir araştırma. Dergi Adı, Cilt(Sayı), Sayfa Aralığı.

Polat, Z. (2016). Cinsiyet farklılıklarının eş duyum yorgunluğu düzeyleri üzerindeki etkisi: bir analiz. Dergi Adı, Cilt(Sayı), Sayfa Aralığı.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlilikleri ile Analitik Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Nur DAĞLI¹
Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Üniversitesi

Elif TİLKİ²
Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Üniversitesi

Funda NALBANTOĞLU
YILMAZ³
Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Üniversitesi

Özet

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. Araştırma, 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden Okul Öncesinde Fen Öğretimi dersini tamamlayan 136 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı, analitik düşünmenin fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemede ise regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf seviyesi arttıkça öz yeterliğin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, analitik düşünme becerileri arttıkça fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri fen eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul öncesi öğretmen yetiştirme programları analitik düşünme eğilimindeki artışın fen eğitimine yönelik öz yeterliği arttırdığı faktörü göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi, derslerde öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini arttıracak uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Analitik Düşünme, Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik, Öğretmen Adayları, Okul Öncesi Eğitim

Abstract

The study aims to determine the self-efficacy of pre-service preschool teachers towards science education and their analytical thinking tendencies and to examine the relationship between their self-efficacy for science education and analytical thinking skills. The study was conducted with 136 pre-service teachers who completed the Preschool Science Teaching course from the 2nd, 3rd, and 4th-grade students studying in the Preschool Teaching Department of the Education Faculty of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University in the spring semester of the 2023-2024 academic year. Pearson correlation coefficient was used to determine the relationship between the self-efficacy of pre-service teachers towards science education and analytical thinking skills, and regression analysis was used to determine whether analytical thinking significantly predicted their self-efficacy for science education. As a result of the study, it was determined that the self-efficacy scores of pre-service teachers towards

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, aysenurrdagli01@gmail.com

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, tilkielif@gmail.com

³ Sorumlu Yazar. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, fundan@nevsehir.edu.tr, ORCID:0000-0002-3228-4605

science education showed significant differences according to the grade level, and self-efficacy increased as the grade level increased. In addition, it was concluded that there was significant relationship between the self-efficacy of the pre-service teachers towards science education and their analytical thinking skills. Analytical thinking skills of teacher candidates are a significant predictor of their self-efficacy perceptions towards science education. It is recommended that preschool teacher training programs be rearranged by taking into account the factor that an increase in analytical thinking tendency increases self-efficacy towards science education and that practices that will increase the analytical thinking skills of teacher candidates be included in the courses.

Key Words: Analytical Thinking, Self-efficacy for Science Education, Teacher Candidates, Preschool Education

Giriş

Öğretmenlerin, öğretim performanslarındaki önemli bir unsur olarak “öz yeterlilik” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Öz Yeterlilik, kişilerin yer aldığı çalışmaların başarılı sonuçlandırılmasına yönelik performansları üzerindeki inançları ve algıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). 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 & Güneş, 2018). Nitekim öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması, öğrenme ve öğretme yaklaşım süreçlerini en etkili şekilde uygulamaları açısından önemli bir yere de sahiptir (Kaya ve ark., 2014).

Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitiminde fen ile ilgili gördükleri dersler, fen öğretimi öz yeterliklerini olumlu yönden etkileyeceği için ders içerikleri buna uygun hazırlanmalıdır (Bakioğlu & Karamustafaoğlu, 2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin kazandırılacağı ders, ülkemiz okul öncesi lisans programına bakıldığında üçüncü yarıyılıda bulunan “Erken Çocuklukta Fen Eğitimi” dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarından bilimsel süreç becerileri, bilimin doğası, fen eğitimi kavramları ve bilimsel düşünme becerilerini öğretme teknikleri ve yöntemleri gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir (YÖK, 2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında fen eğitimine ilişkin tek bir dersin olması, sınıf içinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel alandaki bazı kazanımları fen etkinlikleri ile desteklemesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin araştırılmaya değer bir konu olduğunu göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde fen eğitimi çocukları araştırma yapmaya yönlendirmek, neden sonuç ilişkisi oluşturmalarını sağlamak, gözlem ve tahmin gibi temel süreç becerilerini kazanmalarını sağlamak, deneyim edinmeleri ve bu deneyimlerden çıkarımda bulunabilmelerini desteklemek açısından oldukça önemli bir noktada bulunmaktadır (Saçkes ve ark., 2011). Erken çocuklukta çocukların bu becerileri kazanabilmesi için başta öğretmenlerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte bu beceriler bizlere 21. yüzyıl becerilerini çağrıştırmakta ve vurgulamaktadır. 21. yüzyıl becerilerini edinmiş, üst düzey düşünme yetisi ve problem çözme yetisi gelişmiş, esnek, iletişim becerilerinde kendini geliştirmiş, yenilikçi ve araştırmacı öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Yüksel, 2015).

21. yüzyıl becerileri; bireylerin yaşamlarına karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmeleri, olayları analiz edebilmeleri, yaşamlarında daha başarılı olabilmeleri için gerekli olan becerilerdir (Anagün ve ark., 2016). 21. yüzyıl becerilerinden biri olan analitik düşünme becerisi ise; bir durumu analiz ederek durumun öğelerini ve öğeler arası ilişkileri-bağlantıları belirleme, ilkelerini ortaya koyma, yapılan analizi etkili bir şekilde değerlendirerek bir sonuca varmadır (Çakır & Senemoğlu, 2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı içeriğinde meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersi bulunmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlik programlarında bu

dersin olması üst düzey düşünme becerilerine sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gereğinin önemli göstergelerinden biridir.

Millî Eğitim Bakanlığı 36-72 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, 2024). Bu kazanımlar analitik düşünme becerisini çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda bilişsel alandaki bu kazanımlar için öğretmenler sınıf içinde sıklıkla fen etkinliklerini-deneyleri kullanmaktadır. Analitik düşünme becerilerinden ilişki kurma fen etkinlikleri ile desteklenmektedir. Fen etkinliklerinin birçoğu da analitik düşünme becerileri gerektirmektedir. Okul öncesi eğitimin kalitesi ve okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri arasında yakın bir ilişki bulunduğu (Kelley & Camilli, 2007) düşünüldüğünde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi öz yeterliği ve analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Literatürde fen eğitimine yönelik öz yeterliliğin sıklıkla başka değişkenlerle (tutum, öğrenme algısı, başarı vb.) ilişkisi ve öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi araştırmalara konu olmuştur (Aydede, 2022; Buldur & Alisinanoğlu, 2020; Şeker & Çavuş, 2017; Ültay ve ark., 2020; Vural & Hamurcu, 2008; Yaman-Koray & Altunçekiç, 2004). Türkiye’de öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile üst düzey düşünme becerilerinden olan analitik düşünme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığı, ilişkinin yönü ve miktarının ne olduğu bu araştırmanın temel konusudur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 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 araştırmada 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 araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt 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 yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmen eğitiminde hem 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması hem de fen etkinliklerinin uygulanmasını geliştirme açılarından uygulayıcılara, öğretmenlere, araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden eksiksiz bilgi toplanabilen 136 öğretmen adayından oluşmaktadır. İlgili programda 2, 3 ve 4. sınıf seviyesinde toplam 202 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenlerden biri fen bilgisi öz yeterliğidir. Okul öncesi öğretmen adayları öğretim programlarının 2. sınıf birinci döneminde “Okul Öncesinde Fen Öğretimi” dersi yer almaktadır. Bu nedenle çalışma grubu belirlenirken bu dersi almayan öğretmen adayları çalışma dışında tutulmuştur. Ayrıca uygulama sonrasında tam doldurulmayan ve istekli doldurulmadığı anlaşılan formlar hariç tutulmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %30.15’i 2. sınıf, %39.7’si 3. sınıf, %30.15’i 4. sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğretmen adaylarının %11’i erkek, % 87.5’i kadındır. Katılımcıların ikisi ise cinsiyet belirtmemiştir. G*Power 3.1.9.7. programı kullanılarak %5 hata payı, %90 güç (1-β) ile Pearson korelasyon analizine göre alınması gereken örnek sayısı 112 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma için katılımcı sayısı yeterli görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenecektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır.

Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesinde Buldur ve Alisinanoğlu (2020) tarafından okul öncesi öğretmen adayları için geliştirilen “Fen Eğitimine Yönelik Öz yeterlik” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 16 ile 80 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan fen eğitimine yönelik öz yeterliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmacılar tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasındaki tek faktör doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ((χ^2/sd)= 3.24 , RMSEA=0.08, CFI = .90, NFI =.96, GFI = .88, RMR= 0.039) yeterlidir. Fen eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden incelenmiş ve tek faktörlü yapı doğrulanmıştır ((χ^2/sd)= 1.59 , RMSEA=0.066, CFI = .97, NFI =.93, GFI = .87, RMR= 0.049). Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin araştırma verilerinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.907 ‘dir.

Analitik Düşünme Eğilimi Ölçeği

Öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin belirlenmesinde Aksu ve Eser (2020) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen “Analitik Düşünme Eğilimi” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmacılar tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasındaki doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen iki faktörlü yapıya ait uyum indeksleri ((χ^2/sd)= 2.45, RMSEA=0.07, CFI = .88, GFI = .86) yeterlidir. Bu araştırma verileriyle DFA tekrarlanmıştır. Orijinal faktör yapısında olduğu gibi, ölçeğin faktör yapısının iki faktörlü modelde iyi model-veri uyumu gösterdiği

belirlenmiştir ($\chi^2/sd= 1.77$, RMSEA= 0.075, CFI= 0.95, GFI= 0.83 ve AGFI= 0.78). Toplam ölçek için ölçeğin Cronbach alpha ve McDonald's Omega güvenirlik katsayıları 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu uygulamadaki Cronbach Alpha katsayısı ise 0.898 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına araştırma ve veri toplama araçları hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve ölçeklerdeki katılma dereceleri açıklanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplamada kullanılan ölçekleri cevaplamaları 20-25 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında tam doldurulmayan ve istekli doldurulmadığı anlaşılan formlar hariç tutulmuştur.

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, kayıp ve hatalı değerler olup olmadığı, maddelere ait çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçeklere ait normallik varsayımlarının incelenmesinde çarpıklık-basıklık katsayıları, grafiksel yöntemler ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. İncelemeler sonucunda çarpıklık basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde olduğu, K-S testi sonuçlarına göre de normallik varsayımının her iki ölçek puanları içinde sağlandığı belirlenmiştir (K-S_{öz-yeterlilik}=0.048, $p>0.05$, K-S_{analitik}=0.067 $p>0.05$). Bu doğrultuda ölçeklere ait toplam puanların normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların eşitliği için Levene testi sonuçları incelenmiş ve varyansların eşitliği sağlanmıştır (F_{öz-yeterlilik}=1.119, $p>0.05$; F_{analitik}=1.243, $p>0.05$). Ayrıca analitik düşünme becerisi ile fen eğitimine yönelik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin doğrusal özelliği saçılma diyagramı ile incelenmiş ve doğrusal ilişki olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Bulgular

İlgili okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik ve analitik düşünme eğilimleri sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik ve Analitik Düşünme Eğilimleri

Ölçekler	N	Ranj	MİN.	Max.	Ortalama	Std S.
Öz yeterlilik	136	46	29	75	57.27	8.79
Analitik Düşünme	136	47	48	95	75.16	9.14

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerini gösteren Tablo 1'e bakıldığında öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerine ait aritmetik ortalamanın 57.27 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilgili ölçekten aldıkları puanlar 29 ile 75 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir ($\chi=57.27>48$). Tablo 1'de okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimlerine ait aritmetik ortalama 75.16'dır. Öğretmen adaylarının ilgili ölçekten aldıkları puanlar 48 ile 95 puan arasında değişmektedir. Ayrıca

araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir ($\chi=75.16>57$).

Cinsiyet ve sınıf değişkenine göre okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik puanlarına ait ANOVA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet ve Sınıfa Göre Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	40.643	1	40.643	0.585	.446
Sınıf	750.494	2	375.247	5.405	.006
Cinsiyet x Sınıf	46.363	2	23.182	0.334	.717
Hata	8886.448	128	69.425		
Toplam	10350.515	133			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($F=0.585$, $p>0.05$). Öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5.405$, $p<0.05$). Araştırmaya katılan 4. sınıf öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ($\chi=62.1$), 3. sınıf ($\chi=54.7$) ve 2. sınıf ($\chi=55.9$) öğretmen adaylarından daha yüksektir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin, öğretmen adaylarının öz yeterlikleri üzerindeki ortak etkisi ise anlamlı bulunmamıştır ($F=0.334$, $p>0.05$).

Cinsiyet ve sınıf değişkenine göre okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri puanlarına ait ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet ve Sınıfa Göre Analitik Düşünme Eğilimleri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	58.731	1	58.731	0.708	.402
Sınıf	464.060	2	232.030	2.797	.065
Cinsiyet x Sınıf	182.571	2	91.286	1.100	.336
Hata	10619.99	128	82.969		
Toplam	11225.73	133			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($F=0.708$, $p>0.05$). Öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. ($F=2.797$, $p>0.05$). Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin, öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri üzerindeki ortak etkisi de anlamlı bulunmamıştır ($F=1.100$, $p>0.05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilikleri İle Analitik Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

		Öz Yeterlilik	Analitik Düşünme
Öz Yeterlilik	Pearson Korelasyonu	1	.608**
	p		.000
	N	136	136
Analitik Düşünme	Pearson Korelasyonu	.608**	1
	p	.000	
	N	136	136

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.608$, $p<0.1$). Buna göre öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri arttıkça fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerinin de arttığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerindeki toplam değişkenliğin %37'si analitik düşünme eğilimlerinden kaynaklanmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerini yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Analitik Düşünme ve Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik İlişkinine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	13.316	5.000		2.663	.009
Analitik Eğilim	.585	.066	.608	8.856	.000

Tablo 5 incelendiğinde, analitik düşünme becerilerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.608$, $R^2=0.37$, $F=78,426$, $p<0.01$). Fen eğitimine yönelik öz yeterliğe ilişkin toplam varyansın %37'sinin öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan incelemelerde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik puanlarının ortalamasının üstünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, fakat öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlilik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerinin 2 ve 3. sınıflardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde Çavuş ve Şeker (2017), Erdönmez ve Küçüküran (2022) ve Vural ve Hamurcu (2008), bu araştırmaya paralel şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının fen öz yeterliliklerini yüksek bulmuştur. Erdönmez ve Küçüküran (2022) ayrıca öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz yeterliliklerini başka değişkenlerle incelediği çalışmasında ise fen yönelik öz yeterliliğin öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Literatürden elde edilen bu sonuç araştırmanın bu sonuçları ile paralellik göstermektedir.

İlgili üniversitedeki okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimlerine ilişkin yapılan incelemede ise okul öncesi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin yüksek olduğu, öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Kala ve Kirman-Bilgin (2020), fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Analitik düşünme becerisi ile ilgili yapılan bu araştırmalardaki okul öncesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri arasındaki farklılığın bir nedeni de programlardaki farklılıktan kaynaklı olabilir. Ayrıca literatürde analitik düşünme ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırmada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Deveci & Aydın, 2019). Bu doğrultuda yetiştirilen öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri arasında yer alana analitik düşünen bireyler olmalarında uygulanan öğretim programları ve ders içeriklerinin işlevi büyüktür. Öğretmen adaylarını geleceğe hazırlamak için öğretmen yetiştirme programlarının 21. yüzyıl öğretmen becerileri ile desteklenmesi önemlidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile analitik düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan incelemede, 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. Literatürde birebir aynı değişkenlere sahip araştırma ile karşılaşılmamış olup Kala ve Kirman Bilgin (2020), analitik düşünme becerisinin fen bilimleri derslerinde geliştirilebilmesi ve ölçülebilmesinin mesleki bilgi gerektiren bir konu olduğunu belirtmiştir.

Analitik düşünme becerileri açısından 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak öğretmen adaylarını/öğretmenleri bir çok açıdan olumlu etkilemektedir. Analitik düşünme becerisine sahip öğretmen adayları iyi bir problem çözücü, karar verici ve hayat boyu öğrenme becerisine sahip bireyler olabilmektedir (Ocak & Olur, 2023). Ayrıca analitik düşünen bireyler yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olma özelliği göstermektedir (Grigorenko & Sternberg, 2001). Analitik düşünme stili ile problem çözme sürecinde bir problemle ilgili veri toplama, toplanan verileri sentezleme, düzenleme aşamaları ile zor problemi çözmeye, problemle ilgili bilinen detaylardan yeni genellemeler ve ilkeler çıkarabilme (Marzano & Kendall, 2007), problemlerin çözüm yollarının avantaj ve dezavantajlarını göz önüne bulundurma (Chonkaew ve ark., 2016), durumlarında olumlu etkisi vardır. Analitik düşünme becerisi aynı zamanda bir yaşam becerisidir ve küçük yaşlardan itibaren verilmesi önemlidir (Kala ve Kirman-Bilgin 2020). Ayrıca analitik düşünme, birçok probleme çözüm üretmede birtakım zihinsel süreci içinde barındırır. Bilimsel süreç becerileri ve analitik düşünme birbiriyle ilişkili becerilerdir. Analitik düşünme becerisi ile bilimsel süreç becerilerini birleştirmek öğrencilerin, problem çözme becerilerini geliştirmekle birlikte öğrenme sürecine de katkıda bulunur (Irwanto ve ark., 2017).

Analitik düşünme becerisi üst düzey becerilerdendir. Düşünme ve problem çözme beklilik döneminde başlar. Piaget'in bilişsel kuramına göre bebeklik döneminde problem çözümü, ilkel düşünme tarzı ile sağlanırken bu durum okul öncesi dönemde yerini eyleme geçmeden önce problem üzerinde düşünmeye bırakır (Koyuncu-Şahin & Akman 2018). Analitik düşünme bir problemi sentezleyerek derinlemesine incelemeyi, farklı çözüm yolları geliştirebilmeyi ve bunlardan en uygununu seçebilmeyi sağlar. Bu yüzden problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi

amaçlayan günümüz eğitim anlayışında analitik düşünme becerisi önemli bir yer tutar. Okul öncesi eğitimde bu beceri çoğunlukla fen etkinlikleri ile kazandırılmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik ve analitik düşünme eğilimlerinin yeterli olmasının okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim niteliğinin ileride daha iyi olacağına dair umut verici olduğu söylenebilir. Yine de bu sonuç öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin fen öğretme sürecindeki nitelik açısından yeterli olmayabilir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliği ve analitik düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi hareketle okul öncesi öğretmen yetiştirme programları tartışılabilir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların analitik düşünme eğilimindeki artışın fen eğitimine yönelik öz yeterliği arttırdığı faktörü göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının analitik düşünme eğilimleri arttıkça fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri de artmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini arttıracak ders içi ve dışı uygulamalara/içeriklere yer verilebilir.

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Okul Öncesi öğretmen adayları ile sınırlı olup daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Araştırma farklı grup okul öncesi öğretmen adayları ile geliştirilebilir. Araştırma okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bu açıdan farklı bir araştırmada mesleğe devam eden okul öncesi öğretmenlerle tekrarlanabilir. Araştırma okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile analitik düşünme becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir. Araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerini etkilediği düşünülen analitik düşünme eğilimleri ile sınırlıdır. Başka araştırmada okul öncesi öğretmen adayları/öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz yeterliklerini etkileyen diğer faktörler araştırılabilir.

Teşekkür

Bu araştırma TÜBİTAK desteği ile yürütülmüştür (Proje No: 1919B012321718).

Etik Beyan

Yukarıda bilgisi verilen ölçeklerin araştırmada kullanılması için ölçek sahibi araştırmacılardan izin alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ve araştırmanın yürütülmesinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (28.02.2024 tarihli 2024.03.42 nolu karar).

Kaynakça

- Aksu, G., Eser, T. M. (2020). Development of analytical thinking tendency scale: Validity and reliability study. *Ilkogretim Online*, 19(4), 2307-2321. doi:10.17051/ilkonline.2020.764229
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yy. becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Aydede, M. N. (2022). Examining the primary school teacher candidates' science learning skills in terms of their attitudes towards science and their science teaching self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 853- 864. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.853>
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2022). Erken çocuklukta fen eğitimi dersinin çeşitli değişkenlere göre etkililiğinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 250-265.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman and Company, New York.

- 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.
- Çakır, N. A., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Deveci, İ., & Aydın, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.
- Erdönmez, A., & Küçükturan, A. G. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı öz-yeterlilik inançlarını etkileyen faktörler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 95-110.
- Gözüm, A., & Güneş T. (2018). Fen bilimleri öğretimi öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1176-1199.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence*, 29(1), 57-73. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(00\)00043-X](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00043-X)
- Günşen, G., & Uyanık, G. (2020). Validity and reliability study of preschool teachers' science education self-efficacy beliefs scale. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-24.
- Gürler Ağaçkiran, P., & Aslan, D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öz-yeterlilik inançlarının yansımaları: Fen eğitiminde deneyler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1402-1420.
- Irwanto, Rohaeti, E., Widjajanti, E., & Suyanta. (2017). Students' science process skill and analytical thinking ability in chemistry learning. *In AIP Conf. Proc.*: 1868 (1), 010001. <https://doi.org/10.1063/1.4995100>
- Kala, N., & Kirman-Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 525-544.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Kaya, V. H., Polat, D., & Karamüftüoğlu, G. O. (2014). Development of self-efficacy scale for science education. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 581-591.
- 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). <https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/teachered.pdf>
- Koyuncu-Şahin, M., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Ocak, İ., & Olur, B. (2023). Analitik düşünmenin eğitim açısından önemi. E. Kabataş-Memiş ve A. Kaçar (Ed.) *Eleştirel ve analitik düşünme* (2. Baskı, 228-244) içinde. Pegem Akademi.
- 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.
- Şeker, P. T., & Çavuş, Z. S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 19-28.
- 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.
- Uyanık-Balat, G., Akman, B., & Günşen, G. (2018). Fen eğitimine karşı tutum, öz yeterlilik algısı ve bilişsel harita bulguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 756-777.
- Ültay, N., Usta, N. D., & Ültay, E. (2020). Fen eğitimine yönelik öz-yeterliliğin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılara etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 1-13.
- Vural, D. E., & Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim online*, 7(2), 456-467.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 23-28.

Lise Öğrencilerinin Okul ve Okul Müdürü Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Gamze TUTU¹ Samet HÜSEYİNOĞULLARI² Duran MAVİ³ Mehmet KAYKILI⁴
Trabzon Üniversitesi MEB MEB MEB

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Trabzon ilinde öğrenim gören meslek lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin "okul" ve "okul müdürü" kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak ve bu algıları karşılaştırmalı bir şekilde incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Trabzon'daki meslek ve fen liselerinde 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 240 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup, bu sayede belirli özellikleri taşıyan öğrencilerin görüşleri detaylı bir şekilde değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin toplanmasında, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin kavramlara ilişkin düşüncelerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile detaylı bir şekilde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların "okul" kavramına dair 67 farklı metafor ve "okul müdürü" kavramına dair 103 farklı metafor ürettikleri gözlemlenmiştir. Bulgular, fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin okul ve okul müdürü algılarında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Fen lisesi öğrencileri, okulu güven verici ve bilgi sağlayıcı bir ortam olarak değerlendirirken, meslek lisesi öğrencileri ise okulu daha çok olumsuz metaforlarla tanımlamaktadır. Çalışmanın sonuçları, eğitim alanındaki uygulamalar için önemli bir kaynak oluşturması beklenmekte ve farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin algılarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim yönetimi ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesi adına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lise öğrencileri, metafor, okul, okul müdürü, fenomenoloji.

Giriş

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).

Eğitim sürecinde okullar, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik algıları, eğitim ortamının niteliğini belirleyen önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin algıları, onların okul hayatına ve eğitim sürecine yönelik tutumlarını etkileyebilir. Özellikle lise çağındaki öğrenciler, ergenlik döneminin getirdiği psikolojik ve sosyal değişimlerle birlikte okul ve otorite figürlerine dair farklı algılar geliştirebilmektedirler.

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, gamzetuti@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8831-6613>

² Sorumlu Yazar., Milli Eğitim Bakanlığı, sametm16@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-9728>

³ Milli Eğitim Bakanlığı, duranmavi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7244-6448>

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetkaykili@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-8777-3645>

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 mühimdir.

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 “mecaz” 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 (Aydoğdu, 2008; Çelikten, 2006; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015). Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul müdürüne ve okula dair algılarını tespit etmeye dair çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır (Cerit, 2008; Ekiz ve Kocyiğit, 2012; Özdemir, 2012; Sabun, 2008; Yalçın ve Erginer, 2012).

Okul müdürü, eğitim ortamında liderlik ve yöneticilik rollerini üstlenen, okulun akademik ve idari süreçlerini yöneten bir otorite figürüdür. Bu otorite figürüne dair öğrencilerin olumlu ya da olumsuz algıları, hem okul iklimini hem de öğrencilerin okula olan bağlılıklarını etkileyebilir. Özellikle lise öğrencileri, bu dönemde otoriteye karşı bakış açılarını sorgulamakta ve yeniden şekillendirmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin okul müdürü ve okul kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar, onların bu kavramlara nasıl bir anlam yüklediklerini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. 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 (Aydeniz, 2022; Atalay Mazlum ve Balcı, 2018; 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 yerleşen 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 mühimdir. Ancak alanyazında farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ederek karşılaştırmalı inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Atalay Mazlum ve Balcı, 2018; Bülbül ve Gökçe, 2015). 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. Mevcut literatürde, öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik algılarının farklı metaforlarla ifade edilmesi, bu kavramların soyut anlamlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Metaforlar, bireylerin çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıklarını ve bu dünyaya dair anlamlandırmalarını yansıtan güçlü araçlardır. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, eğitim yönetimi ve öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bilgiler sunacaktır.

Bu çalışmanın gerekçesi, lise öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin algılarının daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak ve bu algıların, eğitim ortamı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Aynı zamanda bu çalışma, eğitim yöneticilerine, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine daha uygun liderlik yaklaşımları geliştirmeleri için rehberlik edebilir. Lise öğrencilerinin bu kavramlara dair geliştirdikleri metaforlar üzerinden yapılacak karşılaştırmalı analiz, hem eğitim yönetimi literatürüne hem de uygulamalara önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. 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. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen lisesi ve meslek lisesi öğrencileri okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?
2. Kavramlara ilişkin üretilen metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Meslek lisesi ve Fen lisesi öğrencilerinin okula ve okul müdürüne dair algılarını ortaya koymak için yapılan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji; belirli bir olguya dair kişisel algı ya da bakış açılarının tespit edilmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir ve Tuti, 2023).

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Trabzon'da yer alan meslek liselerinde ve fen liselerinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 240 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yapıldığı sırada 9. sınıfta yer alan öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarının tam anlamıyla oluşmadığı ve sağlıklı veriler elde edilemeyeceği düşünüldüğü için 9. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma, iki okul türünden de 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 40'ar öğrenci olmak üzere toplamda 240 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 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 yarı 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 içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaca yönelik gerçekleştirilen işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğrencilerin ürettikleri 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 aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Adlandırma aşamasında katılımcılar tarafından okul ve okul müdürü kavramlarına dair üretilen tüm ifadeler alfabetik olarak sıralanmıştır. Söz konusu aşamada bazı katılımcıların hiç metafor üretmedikleri veya alakasız cevaplar verdikleri, bazı katılımcıların ise birden fazla metafor ürettikleri gözlenmiştir. Eleme aşamasında katılımcılar tarafından üretilen ve alfabetik olarak sıralanan ifadeler derinlemesine incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda metafor üretmeyen, ürettiği metafora açıklama getirmeyen, ürettiği metafor ile açıklaması uyumayan yanıtlar elenmiştir. Bu eleme neticesinde “Okul” kavramına ait 30, “Okul Müdürü” kavramına ait ise 18 yanıt elenmiştir. Yeniden Derleme aşamasında kriterlere uymayan yanıtların elenmesinin ardından geçerli yanıtlar alfabetik olarak yeniden sıralanmıştır. Okul kavramına dair toplamda 210, Okul müdürü kavramına ait 222 geçerli yanıt alfabetik olarak sıralanmıştır. Ayrıca her metafor için o metaforu en iyi temsil edecek katılımcı ifadeleri belirlenmiş ve listelenmiştir. Örnek ifadeleri kimin ürettiğine dair bilgiler kodlanarak verilmiştir. Kodlama şu şekilde yapılmıştır: Katılımcıların cinsiyetini belirtmek için E ve K, katılımcıların sınıf düzeylerini belirtmek için 10,11 ve 12, katılımcıların okul türlerini belirtmek için FL ve ML harfleri ve ifadeleri kullanılmıştır. Tema Geliştirme aşamasında öğrencilerin okul kavramı ve okul müdürü kavramını açıklamak için kullandıkları metaforlar incelenmiştir. Öğrencilerin okul kavramına dair oluşturdukları metaforlar fen lisesi ve meslek Lisesi olarak ayrı şekilde incelenmiş; fen lisesi öğrencilerinin okul kavramına dair oluşturdukları metaforlar 9, Meslek Lisesi öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar 7 kategori altında toplanmıştır. Okul müdürü kavramına dair üretilen metaforlar fen lisesi öğrencilerinde 10, Meslek Lisesi öğrencilerinde 9 kategoride toplanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında Özdemir ve Orhan (2019), ve Saban’ın (2008) bu konuda yapmış oldukları araştırmalardan yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması aşamasında veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Geçerlik, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma sorularını doğru şekilde yanıtlayabilme yeterliliğini ve elde edilen sonuçların gerçeği ne kadar yansıttığını ifade eder. Bu çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla aşağıdaki yöntemler uygulanmıştır:

İçerik Geçerliği: Metaforlar, soyut kavramları anlamlandırmak için güçlü bir yöntem olduğundan, öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, onların bu kavramları nasıl algıladıklarına dair kapsamlı bir bakış açısı sunar. Araştırma sürecinde öğrencilerden bu iki kavrama yönelik açık uçlu sorularla metafor üretmeleri istenmiş ve bu sayede içerik geçerliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Uzman Görüşü: Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla veri toplama araçları (metafor soruları), eğitim bilimleri alanında uzman kişiler tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, soruların öğrenci algılarını ölçmeye uygun olup olmadığını değerlendirmiş, gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır.

Yapı Geçerliği: Öğrencilerin metaforik ifadeleri, daha önce yapılmış benzer çalışmalarda kullanılan kategorilere ve teorik çerçevelere uygun olarak analiz edilmiştir. Bu sayede elde edilen sonuçların, literatürdeki diğer araştırmalarla uyumlu olması sağlanmış ve araştırmanın yapı geçerliği güçlendirilmiştir.

Güvenirlik, araştırmada kullanılan yöntemlerin tutarlılığını ve elde edilen verilerin tekrarlanabilirliğini ifade eder. Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik: Öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar, iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı hesaplanmış, bu oran yüksek olduğunda güvenilirlik sağlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %80 ve üzerinde olduğunda, güvenilirlik yeterli kabul edilmiştir. Tekrar Edilebilirlik (Test-Tekrar Test Yöntemi): Araştırmanın farklı zaman dilimlerinde tekrarlanması durumunda benzer sonuçlar elde edilip edilemeyeceğini kontrol etmek amacıyla, seçilen bir öğrenci grubuyla aynı metafor çalışması belirli bir süre sonra yeniden uygulanmıştır. Bu test-tekrar test yöntemi ile verilerin tutarlılığı ölçülmüş ve güvenilirlik artırılmıştır. Açıklık ve Şeffaflık: Verilerin analiz sürecinde kullanılan kategoriler ve sınıflandırma süreçleri detaylı bir şekilde açıklanarak araştırmacıların bu sonuçlara nasıl ulaştıkları şeffaf bir şekilde ortaya konmuştur. Bu sayede, çalışmanın başka araştırmacılar tarafından tekrarlanabilirliği sağlanmış ve güvenilirliği güçlendirilmiştir. Katılımcı Güvenirliği: Öğrencilerin ürettikleri metaforların doğruluğunu sağlamak amacıyla, bazı katılımcılarla birebir görüşmeler yapılarak metaforların anlamları ve arka planları hakkında daha detaylı bilgiler alınmıştır. Bu görüşmeler, verilerin güvenilirliğini artırmaya yardımcı olmuştur. Sonuç olarak, bu çalışmada hem geçerli hem de güvenilir sonuçlara ulaşmak için içerik ve yapı geçerliği ile kodlayıcılar arası güvenilirlik ve test-tekrar test yöntemleri gibi bilimsel araştırma süreçlerine uygun yöntemler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya Trabzon'da Fen Liselerinde 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan 120; Meslek Liselerinde 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan 120 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

		N	%
Okul Türü	Fen Lisesi	120	50
	Meslek Lisesi	120	50
Yaş	≤ 15	84	34,99
	16-17	147	61,24
	≥ 18	9	3,74
Cinsiyet	Kız	108	44,99
	Erkek	132	54,99
Toplam		240	100

Tablo 1'de araştırmaya katılan katılımcıların bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımı; Fen Liselerinde 64 Kız (%53,33), 56 Erkek (%44,66); Meslek Liselerinde 44 Kız (%36,66), 76 Erkek (%63,33) şeklindedir.

Katılımcılar “okul” kavramına dair 210 geçerli yanıtta 67 metafor üretmişlerdir. Fen lisesi öğrencilerinin okul kavramına dair 107 geçerli yanıtındaki 40 farklı metafor 9 kategoride toplanmıştır.

Tablo 2. Fen Lisesi Öğrencilerinin “Okul” Kavramına İlişkin Oluşturduğu Kavramsal Kategoriler

Fen Lisesi Öğrencileri - "Okul" Kavramı Metafor Kategorileri	Güven Verici Ortam
	Bilgi Sağlayıcı Ortam
	Çalışma ve Üretim Merkezi
	Büyüme ve Olgunlaşma Yeri
	Araç
	Disiplinli ve Sınırlayıcı Ortam
	Eğlendirici Ortam
	Geleceğe Hazırlayıcı Ortam
	Yol Gösterici Ortam

Bulgular en fazla metaforla temsil edilen kategorinin “Güven Verici Ortam” (%34,57), en az temsil edilen kategorinin “Yol Gösterici Ortam” (%0,93) kategorisi olduğunu göstermektedir. Metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Fen Lisesi Öğrencilerinin “Okul” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	f	(%)	Metaforlar	f	(%)
Güven Verici Ortam	37	34.57	Aile (5), Baraka (1), Çatı (1), Ev (26), Sağlık Ocağı (1), Sığınak (1), Yurt (1), Yuva (1).	8	20
Bilgi Sağlayıcı Ortam	33	30.84	Bilgi Yarışması (1), Bilgi Yuvası (4), Eğitim Alanı (13), İnternet (2), Kampüs (2), Kitap (3), Kurs (2), Kütüphane (4), Orman (2).	9	22.5
Çalışma ve Üretim Merkezi	15	14.01	Arı Kovanı (2), Fabrika (5), İş/İşyeri (4), Karınca Yuvası (2), Orkestra (1), Tarla (1).	7	17.5
Büyüme ve Olgunlaşma Yeri	6	5.60	Hayat (2), Hayat Okulu (1), Koridor (1), Merdiven (2).	4	10
Araç	6	5.60	Bilgisayar (2), Makine (2), Tekne (1), Uçak (1).	4	10
Disiplinli ve Sınırlayıcı ortam	4	3.73	Hapishane (3), Kışla (1).	2	5
Eğlendirici Ortam	3	2.80	Bilgisayar Oyunu (1), Oyun Parkı (1), Yarışma Programı (1).	3	7.5
Geleceğe Hazırlayıcı Ortam	2	1.86	Basamak (1), Merdiven (1).	2	5
Yol Gösterici Ortam	1	0.93	Kuzey Yıldızı (1).	1	2.5

Tablo 3 incelendiğinde Fen lisesi öğrencilerinin “okul” kavramına dair 107 geçerli yanıt verdiği ve 40 metafor ürettiği görülebilmektedir. Üretilen metaforlar 9 kategoride toplanmıştır. En çok yanıt yer alan metafor kategorisi “Güven Verici Ortam” (%34.57), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Ev” (%24,29) metaforudur. Ardından en çok cevap alan metafor kategorisi “Bilgi Sağlayıcı Ortam” (%30,84), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Eğitim Alanı” (%12,14) metaforudur. 20 metafor birden fazla katılımcı tarafından üretilmiş, 20 metafor ise 1’er katılımcı tarafından üretilmiştir. En sık tekrarlanan metaforların katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Güven Verici Ortam” kategorisi, “Ev” metaforu: *“Okulu tıpkı evime benzetiyorum. Çünkü okulumda da evimde olduğu gibi rahat ve mutluym. Evimde kendime ait odam varken okulda da sınıfım var ve arkadaşlarımla vakit geçirmeyi seviyorum.»* (K, 11, FL)

“Bilgi Sağlayıcı Ortam” kategorisi, “Eğitim Alanı” metaforu: *“Okulu ben hepimizi hayata hazırlayan ve hayatın her alanından bilgiler sunan bir eğitim alanına benzetiyorum. Burada yalnızca derslerle alakalı değil sosyal yaşamla alakalı pek çok şey öğreniyoruz.”* (E, 12, FL)

Tablo 4. Meslek Lisesi Öğrencilerinin “Okul” Kavramına İlişkin Oluşturduğu Kavramsal Kategoriler

Meslek Lisesi Öğrencileri - "Okul" Kavramı Metafor Kategorileri	Disiplinli ve Sınırlayıcı ortam
	Güven Verici Ortam
	Bilgi Sağlayıcı Ortam
	Geleceğe Hazırlayıcı Ortam
	Yaşam Alanı
	Eğlendirici Ortam
	Çalışma ve Üretim Merkezi

Tablo 4’te Meslek Lisesi öğrencilerinin okul kavramına dair 103 geçerli yanıtındaki 27 farklı metafor 7 kategoride toplanmıştır. Bulgular en fazla metaforla temsil edilen kategorinin “Disiplinli ve Sınırlayıcı Ortam” (%44,66), en az temsil edilen kategorinin “Çalışma ve Üretim Merkezi” (%3,88) kategorisi olduğunu göstermektedir. Metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Meslek Lisesi Öğrencilerinin “Okul” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	f	(%)	Metaforlar	f	(%)
Disiplinli ve Sınırlayıcı ortam	46	44.66	Cehennem (1), Hapishane (38), Kafes (1), Kışla (4) Toplama Kampı (1), Yetimhane (1).	6	22.22
Güven Verici Ortam	21	20.38	Aile (3), Ev (18).	2	7.40
Bilgi Sağlayıcı Ortam	13	12.62	Cami (1), Eğitim Alanı (4), İnternet Sitesi (1), Kurs (6), Spor Salonu (1).	5	18.51
Geleceğe Hazırlayıcı Ortam	8	7.76	Atölye (3), Askeriye (2), Kapı (1), Staj (2).	4	14.81

Yaşam Alanı	6	5.82	Bina (2), Park (2), Millet Bahçesi (1), Yatak (1).	4	14.81
Eğlendirici Ortam	5	4.85	Eğlence Mekanı (2), Festival (1), Konser (2).	3	11.11
Çalışma ve Üretim Merkezi	4	3.88	Dükkan (1), Fabrika (3), İşletme (1).	3	11.11

Tablo 5 incelendiğinde Meslek Lisesi öğrencilerinin “okul” kavramına dair 103 geçerli yanıt verdiği ve 27 metafor ürettiği görülebilmektedir. Üretilen metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. En çok yanıt yer alan metafor kategorisi “Disiplinli ve Sınırlayıcı Ortam” (%44,66), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Hapishane” (%36,89) metaforudur. Ardından en çok cevap alan metafor kategorisi “Güven Verici Ortam” (%20,38), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Ev” (%17,47) metaforudur. 14 metafor birden fazla katılımcı tarafından üretilmiş, 13 metafor ise 1’er katılımcı tarafından üretilmiştir. En sık tekrarlanan metaforların katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Disiplinli ve Sınırlayıcı Ortam” kategorisi, “Hapishane” metaforu: “Okulun benim için hapishaneden bir farkı yok. Resmen bahçeli bir hapishanedeyiz. Öğretmenler ve müdür gardiyan gibi koridorlarda ve bahçe kapısında geziyorlar ve her şeye karşıyorlar. Okul içinde özgürlüğüm çok kısıtlı olduğu için hapishaneye benzetiyorum.» (E, 12, ML)

“Güven Verici Ortam” kategorisi, “Ev” metaforu: “Okulu evime benzetiyorum. Okulda arkadaşlarımla birlikte olduğum zaman kendimi evimdeymiş gibi hissediyorum.” (K, 10, ML)

Katılımcılar “okul müdürü” kavramına dair 222 geçerli yanıtta 103 metafor üretmişlerdir. Fen lisesi öğrencilerinin okul müdürü kavramına dair 112 geçerli yanıtındaki 52 farklı metafor 10 kategoride toplanmıştır.

Tablo 6. Fen Lisesi Öğrencilerinin “Okul Müdürü” Kavramına İlişkin Oluşturduğu Kavramsal Kategoriler

Fen Lisesi Öğrencileri - "Okul Müdürü" Kavramı Metafor Kategorileri	Yönetim Odağı Olma
	Yönlendiricilik/Yol Göstericilik
	Koruyuculuk/Güven Vericilik
	Karizmatik liderlik
	Çalışkan Bir Varlık Olma
	Değerli Varlık Olma
	Güç unsuru olma
	Olumsuzluk Unsuru Olma
	Öğretim Unsuru Olma
	Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma

Bulgular en fazla metaforla temsil edilen kategorinin “Yönetim Odağı Olma” (%24,10), en az temsil edilen kategorinin “Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma” (%1,78) kategorisi olduğunu göstermektedir. Metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Fen Lisesi Öğrencilerinin “Okul Müdürü” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	f	(%)	Metaforlar	f	(%)
Yönetim Odağı Olma	27	24.10	Beyin (3), Cumhurbaşkanı (4), Komutan (2), Kral (2), Muhtar (1), Patron (3), Yönetici (12).	7	13.46
Yönlendiricilik/Yol Göstericilik	26	23.21	Ayçiçeği (1), Belediye Başkanı (1), Bilgisayar Kasası (1), Çoban (3), Kaptan (1), Kütüphane Görevlisi (1), Lider (8), Lokomotif (2), Orkestra Şefi (1), Pilot (4), Takım Kaptanı (1), Şoför (1), Yönetmen (1).	13	24.99
Koruyuculuk/Güven Vericilik	21	18.74	Abi (4), Ağaç (2), Amca (2), Baba (8), Çoban (3), Ev Sahibi (1), Kolon (1).	7	13.46
Karizmatik Liderlik	8	7.14	Artist (1), İlaç (1), Katsayı (1), Keloğlan (1), Lider (3), Oyuncu (1).	6	11.53
Çalışkan Bir Varlık Olma	8	7.14	Arı (3), Karnca (2), Kraliçe Arı (1), Set Ekibi (1).	4	7.69
Değerli Varlık Olma	7	6.24	Çiçek (2), Kedi (1), Pamuk (3), Tatlıcı (1).	4	7.69
Güç unsuru olma	6	5.35	Ağa (1), Denetimci (2), Din Adamı (1), Polis (2).	4	7.69
Olumsuzluk Unsuru Olma	4	3.57	Cellat (1), Kâhya (1), Spor Düşmanı (1), Vampir (1).	4	7.69
Öğretim Unsuru Olma	3	2.67	Başöğretmen (1), Öğretmen (2).	2	3.84
Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma	2	1.78	Ansiklopedi (1), Kitap (1).	1	1.92

Tablo 7 incelendiğinde Fen lisesi öğrencilerinin “okul müdürü” kavramına dair 112 geçerli yanıt verdiği ve 52 metafor ürettiği görülebilmektedir. Üretilen metaforlar 10 kategoride toplanmıştır. En çok yanıt yer alan metafor kategorisi “Yönetim Odağı Olma” (%24,10), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Yönetici” (%10,71) metaforudur. Ardından en çok cevap alan metafor kategorisi “Yönlendiricilik/Yol Göstericilik” (%23,21), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Lider” (%7,14) metaforudur. 23 metafor birden fazla katılımcı tarafından üretilmiş, 29 metafor ise 1’er katılımcı tarafından üretilmiştir. En sık tekrarlanan metaforların katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Yönetim Odağı Olma” kategorisi, “Yönetici” metaforu: “«Okul müdürümüzü üst düzey bir yöneticiye benzetiyorum. Çünkü herkesle iyi bir şekilde iletişim kurabiliyor, çıkan tüm sorunları çözebiliyor ve okulu uyum içerisinde yönetiyor. (E, 10, FL)»

“Yönlendiricilik/Yol Göstericilik” kategorisi, “Lider” metaforu: “Müdürü deneyim ve tecrübe sahibi bir lidere benzetiyorum. Çünkü okuldaki herkesi doğru bir şekilde yönlendiriyor ve bence herkesin potansiyelini görebiliyor.” (K, 11, FL)»

Tablo 8

Meslek Lisesi Öğrencilerinin “Okul Müdürü” Kavramına İlişkin Oluşturduğu Kavramsal Kategoriler

Meslek Lisesi Öğrencileri - "Okul Müdürü" Kavramı Metafor Kategorileri	Yönetim Odağı Olma
	Olumsuzluk Unsuru Olma
	Koruyuculuk/Güven Vericilik
	Sert ve Baskıcı Olma
	Güç unsuru olma
	Değerli Varlık Olma
	Güç unsuru olma
	Çalışkan Bir Varlık Olma
	Makineleşmiş Bir Varlık Olma

Meslek Lisesi öğrencilerinin okul müdürü kavramına dair 110 geçerli yanıtındaki 51 farklı metafor 9 kategoride toplanmıştır. Bulgular en fazla metaforla temsil edilen kategorinin “Yönetim Odağı Olma” (%35,45), en az temsil edilen kategorinin “Makineleşmiş Bir Varlık Olma” (%0,90) kategorisi olduğunu göstermektedir. Metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Meslek Lisesi Öğrencilerinin “Okul Müdürü” Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	f	(%)	Metaforlar	f	(%)
Yönetim Odağı Olma	27	24.10	Beyin (3), Cumhurbaşkanı (4), Komutan (2), Kral (2), Muhtar (1), Patron (3), Yönetici (12).	7	13.46
Yönlendiricilik/Yol Göstericilik	26	23.21	Ayçiçeği (1), Belediye Başkanı (1), Bilgisayar Kasası (1), Çoban (3), Kaptan (1), Kütüphane Görevlisi (1), Lider (8), Lokomotif (2), Orkestra Şefi (1), Pilot (4), Takım Kaptanı (1), Şoför (1), Yönetmen (1).	13	24.99
Koruyuculuk/Güven Vericilik	21	18.74	Abi (4), Ağaç (2), Amca (2), Baba (8), Çoban (3), Ev Sahibi (1), Kolon (1).	7	13.46
Karizmatik Liderlik	8	7.14	Artist (1), İlaç (1), Katsayı (1), Keloğlan (1), Lider (3), Oyuncu (1).	6	11.53
Çalışkan Bir Varlık Olma	8	7.14	Arı (3), Karınca (2), Kraliçe Arı (1), Set Ekibi (1).	4	7.69
Değerli Varlık Olma	7	6.24	Çiçek (2), Kedi (1), Pamuk (3), Tatlıcı (1),	4	7.69
Güç unsuru olma	6	5.35	Ağa (1), Denetimci (2), Din Adamı (1), Polis (2).	4	7.69
Olumsuzluk Unsuru Olma	4	3.57	Cellat (1), Kâhya (1), Spor Düşmanı (1), Vampir (1).	4	7.69

Öğretim Unsuru Olma	3	2.67	Başöğretmen (1), Öğretmen (2).	2	3.84
Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma	2	1.78	Ansiklopedi (1), Kitap (1).	1	1.92

Tablo 9 incelendiğinde Meslek Lisesi öğrencilerinin “okul müdürü” kavramına dair 110 geçerli yanıt verdiği ve 51 metafor ürettiği görülebilmektedir. Üretilen metaforlar 9 kategoride toplanmıştır. En çok yanıt yer alan metafor kategorisi “Yönetim Odağı Olma” (%35,45), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Yönetici” (%15,45) metaforudur. Ardından en çok cevap alan metafor kategorisi “Olumsuzluk Unsuru Olma” (%19,09), bu kategori içerisinde en sık tekrarlanan metafor ise “Sinir Küpü ve Çoban” (%3,63) metaforlarıdır. 24 metafor birden fazla katılımcı tarafından üretilmiş, 27 metafor ise 1’er katılımcı tarafından üretilmiştir. En sık tekrarlanan metaforların katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Yönetim Odağı Olma” kategorisi, “Yönetici” metaforu: *“Müdürü yöneticiye benzetiyorum ki zaten öyle. Çünkü her şeye karar veren ve son sözü söyleyen hep müdür oluyor. Söyledikleri bazen yanlış da olsa fark etmiyor. Herkese iş veriyor ve görevlendiriyor. Bu yüzden benim gözümde bir yönetici”* (K, 12, ML)

“Olumsuzluk Unsuru Olma” kategorisi, “Çoban” metaforu: *“Müdürü çobana benzetiyorum. Herkesi bir sürüymüş gibi sopası elinde yönetmeye çalışıyor. Sürüden ayrılmaya çalışan olduğunda hemen müdahale edip tekrar hepimizi koyunmuşuz gibi gütmeye çalışıyor.”* (E, 11, ML)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Trabzon ilindeki meslek lisesi ve fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmeyi ve bu algıları karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin "okul" ve "okul müdürü" kavramlarına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, eğitim ortamı algılarının kapsamlı bir yansımaları sağlamaktadır. Öğrencilerin kavramlara yükledikleri anlamlar, eğitim kurumlarının sosyal ve akademik atmosferini, liderlik yapılarını ve öğrenci beklentilerini daha iyi anlamamıza olanak tanır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin okulu ve okul müdürünü farklı metaforlarla ifade ettiklerini ve bu metaforların farklı kategoriler altında toplandığını göstermektedir. Özellikle fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin ürettikleri metaforlar arasında dikkate değer farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Fen lisesi öğrencileri için "okul", öncelikli olarak "güven verici ortam" ve "bilgi sağlayıcı ortam" olarak tanımlanmıştır. Bu öğrenciler okulu; aile, ev, kütüphane ve sığınak gibi güven veren ve bilgi merkezi olarak görülen yerlerle ilişkilendirirken, meslek lisesi öğrencileri "okul"u daha çok "disiplinli ve sınırlayıcı ortam" olarak görmektedir. Meslek Lisesi öğrencileri tarafından okul, çoğunlukla hapisane, kışla ve cehennem gibi sınırlayıcı ve olumsuz mekânlarla özdeşleştirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin gözünde fen liselerinin akademik başarı odaklı, disiplinli, güvende hissettiren ve rekabetçi bir öğrenim ortamı sunmasıyla açıklanabilir. Fen liseleri, toplumda genellikle akademik olarak yüksek başarıya sahip öğrencilerin toplandığı okullar olarak bilinmektedir. Bu okullar, öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinde güçlü akademik bilgiye ve donanıma sahip olmalarına büyük önem verir. Araştırma bulgularından da görülebildiği gibi fen lisesi öğrencileri, okulu bilgi edinme ve kişisel gelişimlerini sağlama aracı olarak görmektedirler. Bu öğrenciler, okul müdürünü de genellikle "yol gösterici" ve "lider" gibi rehberlik eden rollerle özdeşleştirmişlerdir. Bu, fen lisesi öğrencilerinin yönetici figürlerine güven duyduklarını ve müdürü, başarıya ulaşma yolunda bir destekçi olarak gördüklerini göstermektedir.

Öte yandan, meslek lisesi öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına yönelik algılarının daha olumsuz metaforlar üzerinden şekillendiği görülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri okulu "kışla", "hapishane" ve "cehennem" gibi olumsuz metaforlarla tanımlamışlardır. Meslek liseleri genellikle üniversite eğitimi yerine mesleki eğitimi ön plana çıkaran, pratik bilgi ve becerilere odaklanan kurumlardır. Toplumda meslek liselerinin akademik başarıya ulaşma imkânının daha sınırlı olduğu düşünülmektedir ve bu da meslek lisesi öğrencilerinin kendilerini dezavantajlı hissetmesine neden olabilir. Ayrıca, meslek liselerinde sunulan eğitim programlarının bazı öğrenciler tarafından kişisel ilgi ve hedeflerine uygun bulunmaması, okul kavramına karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine yol açabilir. Meslek lisesi öğrencileri okul müdürünü daha çok "otoriter", "kural koyucu" ve "disiplin sağlayıcı" olarak tanımlamışlardır. Bu algılar, meslek liselerindeki disiplin uygulamaları ve müdürlerin öğrenci üzerindeki kontrol mekanizmalarının daha belirgin olabileceğini düşündürmektedir. Fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin müdür algılarında karşımıza çıkan bu farklı algılarda, okul müdürünün liderlik tarzının öğrenciler üzerinde bıraktığı etki açıkça görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okula ve okul müdürüne dair algılarının, eğitim aldıkları okul türüne göre değişiklik gösterebildiğini ve bu algıların eğitim ortamına, öğrenci motivasyonuna ve okul iklimine doğrudan etki edebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle okul türü, öğrencilerin okul algılarında belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmakta; fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin algıları arasındaki farklar, eğitim yönetimi ve öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırma bulgularında ortaya çıkan farklar, öğrencilerin okula yönelik algılarının, eğitim aldıkları okul türüne ve bu okulların sunduğu eğitim atmosferine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Fen liselerindeki akademik başarı vurgusu, öğrencilerin okula daha olumlu ve gelecek odaklı yaklaşmasını sağlarken; meslek liselerinde, özellikle toplumsal algı ve mesleki eğitim odaklı müfredatın getirdiği zorluklar, öğrencilerin okula karşı daha olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açmaktadır. Aynı zamanda, okul müdürüne dair algılar da bu okulların yönetim ve disiplin yapılarıyla şekillenmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Meslek Lisesi öğrencilerinin okul kavramına dair en sık tekrarladıkları metafor olan "hapishane" metaforu Atalay Mazlum ve Balcı'nın (2018) ve Bülbül ve Toker Gökçe'nin (2015) çalışmasında da karşımıza yine en sık tekrarlanan metafor olarak çıkmaktadır. Öte yandan Fen lisesi öğrencilerinin okul müdürü kavramına dair ürettikleri en sık tekrarlanan metafor kategorileri "Koruyuculuk ve Güven Vericilik", "Yönlendiricilik ve Yol Göstericilik", "Yönetim Odağı Olma" kategorileri alanyazındaki diğer çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Aslan, Bilgili ve Kaya, 2018; Duran ve Cemaloğlu, 2020). Bunun dışında Meslek Lisesi öğrencilerinin okul müdürüne dair ürettikleri "diktatör, çoban, gardiyan, canavar" gibi olumsuz ifadeler (2018) yine en sık tekrarlanan metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014). Görülebildiği üzere çalışma neticesinde elde edilen bulgular alanyazındaki diğer çalışmalar ile benzer sonuçlar içermektedir. Ancak alanyazında meslek lisesi ve fen lisesi özelinde yapılan çalışma sayısı kısıtlıdır. Çalışmamızda olduğu gibi farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okul ve okul müdürüne dair algılarını tespit eden ve bu verileri kıyaslayan çalışmaların sayısı ise çok daha azdır (Arslan, 2020; Aslan vd., 2018). Çalışmamız alanyazında farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına dair algılarını tespit ederek karşılaştırması ve bu farklılıkların kaynaklarını araştırarak çalışmalara bir basamak oluşturmaya yönünden mühim bir yerdedir.

Eğitim yöneticileri ve politika yapımcıları için çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul iklimlerinin ve müdürlere yönelik algıların öğrenci motivasyonu ve okula bağlılık üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak, daha olumlu eğitim ortamları oluşturma ihtiyacını vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrenci algılarını şekillendirmede okul müdürlerinin rolünün önemi, liderlik eğitimlerinde ve profesyonel gelişim programlarında ele alınması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma,

Türkiye'deki eğitim ortamlarının öğrenci algıları açısından derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamakta ve eğitim politikalarının bu algılar doğrultusunda şekillendirilmesi için önemli veriler sunmaktadır.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, farklı okul türlerine devam eden öğrencilerin okul ve okul müdürü algılarında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların eğitim süreçlerine olumlu katkılar sağlayacak şekilde dönüştürülmesi amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin okul ve okul müdürüne ilişkin olumsuz algılarını dönüştürebilmek için, okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik stratejilere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticileri, öğrencilerle daha pozitif ve destekleyici ilişkiler kurmak için rehberlik hizmetlerini artırabilir. Bu çalışma metaforlar aracılığı ile öğrencilerin algılarını ölçmeye çalışmış olup nitel ya da nicel çalışmalarla desteklenerek araştırma bulguları derinleştirilebilir, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde eğitim gören öğrencilerinin okula, öğretmenlere, eğitime ve okul müdürüne dair bakış açılarını tespit etmeye yarayan çalışmaların sayısı arttırılabilir, Okul türleri ve bölgeler arası karşılaştırmalı çalışmaların sayısı arttırılabilir, Okul iklimi üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir ve öğrencilerin okula ve eğitim sürecindeki tüm unsurlara karşı olan olumsuz algılarının sebebi araştırılmasına yönelik araştırmaların sayısı artmalıdır, Okul müdürlerinin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, liderlik ve yönetim becerileri konusunda daha donanımlı hale getirilmeleri amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Meslek lisesi müdürleri, öğrencilerin kariyer planlama süreçlerinde daha aktif bir rehberlik rolü üstlenmeye teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.
- Aslan, O., Bilgili, A., ve Kaya, A. V. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi*, 1(1), 11-17.
- 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.
- 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*. (Yayımlanmamış 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.
- Bülbül, T., ve Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.
- 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 Gökçalp, 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.
- 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, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 701-726.
- 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.
- Toker Gökçe, A., ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.
- 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.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Destekli Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 9. Sınıf Öğrencilerinin Doğa ve Kimya Ünitesindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi¹

Hülya BALABAN¹

Şükran ARSLAN²

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Özet

Mevcut eğitim sistemimiz göz önüne alındığında, artık sınıf ve okul haricinde farklı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının 9.sınıf öğrencilerinin doğa ve kimya ünitesinin öğretilmesinde kullanılmasının; akademik başarıya, kimya dersine yönelik tutum ve motivasyonlarına yönelik etkisini araştırmaktır. Bu çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Doğa ve Kimya Ünitesi Başarı Testi (DKBT)”, “Kimya Dersi Tutum Ölçeği (KDTÖ)” ve “Kimya Dersi Motivasyon Ölçeği (KDMÖ)” kullanılmıştır. DKBT’den elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. DKBT ve KDMÖ’den elde edilen istatistiksel verilere göre, okul dışı öğrenme ortamları ile destekli REACT stratejisi ile 5E modeli arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak öğrenci tutumları açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Çalışmada kullanılan öğretim yöntemleri dikkate alınarak, gelecekte yapılacak çalışmalar için REACT modeli ile okul dışı öğrenme ortamlarının birlikte daha fazla bir araya getirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı, REACT Stratejisi, 5E Modeli, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Doğa ve Kimya

Abstract

When it is considered our current education system, there is now a need for different learning environments outside of the classroom and school. The aim of this study is to investigate the effect of the context-based learning approach supported by out-of-school learning environments on the academic achievements, their attitudes and motivations towards the chemistry lesson of 9th grade students in the nature and chemistry unit. The quasi-experimental method was used in the study. As a data collection tool, “The Nature and Chemistry Unit Achievement Test (NCAT)”, “Chemistry Lesson Attitude Scale (CLAS)” and “Chemistry Lesson Motivation Scale (CLMS)” were used. According to the results obtained from the NCAT, it was observed that the students in the experimental group performed better than the students in the control group. According to the statistical data obtained from NCAT and CLMS, a significant difference was found between the REACT strategy supported by out-of-school learning environments and the 5E model, but no significant difference was obtained from the CLAS. However, no significant difference was obtained in terms of student attitudes. Considering the teaching methods used in the study, it is recommended to use REACT model and out-of-school learning environments more together for future studies.

Key words: Context-Based Learning Approach, REACT Strategy, 5E Model, Out-of-School Learning Environments, Nature and Chemistry

Giriş

¹ Bu çalışma, Şükran ARSLAN’ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi hulyabalaban@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0002-3656-4049

² Sorumlu Yazar. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, arslansukran56@gmail.com, ORCID:0000-0003-4575-7966

Sanayi ve endüstrideki gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak oluşan kirlenmeler, çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir (Soran, Morgil, Yücel & Atav, 2000). Çevre sorunlarındaki en önemli faktör insan davranışlarıdır (Güneş Yazar & Nakiboğlu, 2021). Bütün canlılar çevreden yararlanıyor olsa da insanlar çevreden yararlanırken çevreye zarar da vermektedir (İçöz, 2016). Çevreye verilen zararlar, su, hava ve toprağın kirlenmesine neden olmaktadır (İçöz, 2016). Su, hava ve toprağın kirlenmesi çevre sorunlarının başında geldiğinden dolayı, insanlığın temel görevi bu sorunları azaltıcı faaliyetlerde bulunmaktır (Soran, Morgil, Yücel & Atav, 2000). Bu nedenle çevre sorunlarının azaltılması için ilk olarak insanların kendi davranışlarının farkında olmaları sağlanmalıdır. Farkındalık da ancak insanların çevre ile ilgili sorumluluk almalarıyla ve bilinçlendirilmeleriyle oluşturulabilir (Güneş Yazar & Nakiboğlu, 2021).

Çevre ile ilgili bireylerin sorumluluk kazanması ve bu sorumlulukları sayesinde çevre dostu kararlar alması çevre eğitimi ile mümkün olabilmektedir (Soran, Morgil, Yücel & Atav, 2000). Çevre eğitiminin amacı, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin doğayı ve doğal kaynakları koruma konusunda sorumlu davranışlar kazanarak bu davranışları sergileyebilen vatandaşlar haline gelebilmelerinin sağlanmasıdır (Çakmak, Topal & Çakmak, 2012). Çevre eğitimi, farklı disiplinlerde yer alan ve bu disiplinler arasında ilişkisi bulunan interdisipliner bir çalışma alanıdır. Özellikle fen, kimya ve biyoloji dallarında çevre konularına yer verilmektedir (Henriksen & Jorde, 2001). Kimya eğitimi içerisinde, çevre eğitimi verilirken öğrencilerin konu ve kavramları günlük hayat ile ilişkilendirmesi sağlanmalıdır (Henriksen & Jorde, 2001). Çünkü her ne kadar öğrencilerin günlük yaşamlarında kimya ile etkileşimleri fazla olsa da öğrenciler tarafından kimya, soyut bir bilim dalı olarak algılanmaktadır (Balaban, Arslan, & Kaçar, 2022).

Çevre eğitimi önemli olsa da ülkemiz ortaöğretim ders programlarında doğrudan bir çevre dersi bulunmamaktadır. Fakat hem kimya hem de biyoloji derslerinin öğretim programlarında bir veya birden fazla ünitenin içinde konu olarak yer almaktadır (Güneş Yazar & Nakiboğlu, 2021). Bu ünitelerden biri de kimya dersinde yer alan “Doğa ve Kimya” ünitesidir. 9. sınıf kimya dersi öğretim programında yer alan “Doğa ve Kimya” ünitesi, “Su ve Hayat” ve “Çevre Kimyası” olmak üzere iki konudan oluşmaktadır. “Su ve Hayat” konusunda üç, Çevre Kimyası konusunda ise iki ana kazanım yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [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). Öğrencilerin, kimya dersinden öğrendiklerini yaşamlarıyla bağlantılar kurarak yaşamın içinde görmeleri, kimya eğitiminde zihinde canlandırma yapabilmek için oldukça önemlidir (Ayas & Özmen, 1998). Bu konuda kimya dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencilerin derste öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilmeleri, ilişkilendirebilmeleri ve yaşamdaki olayları açıklamaları beklenmektedir (MEB, 2018). Kimya konularının günlük hayatla ilişkilendirilerek anlatılması ve eğitimin kalitesinin yükseltilerek akademik başarının artırılması için son zamanlarda kimya öğretiminde, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kullanımında artış meydana gelmiştir (Yolcu, 2014).

Literatür incelendiğinde, kimyanın öğretilmesi sırasında günlük yaşamla ilişki kurulması gerektiğine değinilmektedir. Bu yüzden, kimya öğretilirken, günlük yaşamla ilişki kurmayı sağlayan, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kullanılması önerilmektedir. “Doğa ve Kimya” ünitesinde yer alan ders içeriklerinin öğrencilere öğretilmesinde, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlardan faydalanmasından dolayı bağlam temelli öğrenme yaklaşımı kullanılabilir (Ulusoy, 2013). Bağlam Temelli Öğrenme (BTÖ) yaklaşımı, literatürde ise ilk kez 1980’li yıllarda İngiltere’deki York Üniversitesinde bir grup eğitimci tarafından ortaya atılmış bir yöntemdir (Yıldırım, 2018). Bu eğitimciler, özellikle fen derslerinin sadece teorik olarak verilmesinin yeterli olmadığını ve bu yüzden günlük hayatla ilişki kurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bağlam temelli

öğrenme (BTÖ) yaklaşımının ülkemize girişi 2000'li yıllara dayanmaktadır (Kara & Çelikler, 2019). Bağlam, öğrencilerin kavramları ve kuralları anlamlandırılmalarında yardımcı olan durumlar olarak ifade edilebilir (Keskin, 2017). BTÖ yaklaşımında, bu bağlamlar sayesinde ders içerikleri günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerle paylaşılmaktadır (Demircioğlu, Dinç & Çalık, 2013). 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).

Mevcut çalışmalara bakıldığında, BTÖ yaklaşımı kullanılırken, genellikle bağlamların öğrencilere getirildiği görülmektedir. Fakat BTÖ yaklaşımının tanımına bakıldığında, öğrencilerin gerçek yaşamla okul içinde veya dışında çeşitli bağlamlar kullanarak öğrenmelerinin sağlanması şeklinde olduğu görülmektedir (Demircioğlu, Bektaş & Demircioğlu, 2018). Bu yüzden bağlamların sınıfa getirildiği BTÖ yaklaşımı yerine, öğrencilerin bağlamlara götürüldüğü, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığı, BTÖ yaklaşımının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları (ODÖO), okul sınırları dışındaki farklı yaşam alanlarını kapsayan ortamlar olarak tanımlanabilmektedir (Cahyono & Ludwig, 2018). Hayvanat bahçeleri, su tesisleri, üniversiteler, bilim merkezleri, müzeler, botanik bahçeler, milli parklar, okul bahçeleri ve konuya açık alanlar gibi ortamlar okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Aslan & Arslan, 2021; Demircioğlu & Aslan, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarının tek başına kullanıldığı çalışmalar fazla olsa da, farklı yaklaşımlar ile birlikte de kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Şimşek ve Hamzaoğlu (2020), çalışmalarında, okul dışı öğrenme ortamları ile birlikte proje tabanlı öğrenme yaklaşımını ve STEM uygulamalarını kullanarak öğrenciler üzerinde meydana gelen etkileri araştırmışlardır. Bir başka çalışmada, Aksoy ve Karamustafaoğlu (2021), 5E destekli okul dışı öğrenme etkinliğini öğrencilere uygulayarak, sonuçlarına bakmışlardır. Bunun yanı sıra, okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılan farklı yöntem ve tekniklerde mevcuttur. Okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılacak yöntem ve teknikler içerisinde; drama, gözlem ve gözlemsel çizim, grup çalışmaları ve çalışma yaprağı etkinlikleri yer almaktadır (Aslan, 2015). Bu çalışmada da çalışma yaprağı kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarına gezi düzenlendiği zamanda çalışma yaprağının kullanılmasının süreci yönetmede çok yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Soylu & Karamustafaoğlu, 2021).

BTÖ yaklaşımının REACT stratejisinin kullanıldığı bu çalışmada, çalışma yaprağı tecrübe etme basamağında kullanılmıştır. REACT stratejisi, ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, iş birliği ve transfer etme basamaklarından oluşmaktadır. REACT stratejisinin tecrübe etme basamağında, öğrencilerin gerçek yaşamda öğrenmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Bilir, Karaçam, & Danişman, 2021). Bu sebeple, Doğa ve Kimya ünitesinin öğretilmesinde, öğrencilerin bağlamlara götürülmesi planlanmıştır. Bağlamlara götürme işleminin planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için REACT stratejinin içerisine okul dışı öğrenme ortamları yerleştirilmiştir. REACT stratejisi ve okul dışı öğrenme ortamlarının birleştirilerek, yukarıda bahsi geçen eksiklikleri tamamlayacağı düşünüldüğünden dolayı bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın, iki önemli yaklaşımı birleştirecek olması ve sınırlı sayıda çalışma bulunan bir konuda uygulanacak olmasından dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın problemi, “Doğa ve Kimya ünitesinde yer alan konu ve kazanımların öğretilmesinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımı; öğrencilerin akademik başarıları, kimya dersine karşı tutumları ve motivasyonları üzerinde etkili midir?” şeklindedir. Alt Problemler Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının doğa ve kimya ünitesindeki akademik başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine, Doğa ve Kimya ünitesinde yer alan konu ve kazanımların, akademik başarıya, kimya dersine yönelik tutum ve motivasyonlarına yönelik etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, ön test ve son testin uygulandığı deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini; Trabzon İli, Akçaabat İlçesi'ndeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anadolu Lisesi'nde, 9. sınıfta öğrenim gören, deney grubunda 36 öğrenci ve kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplamda 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Gruplar rastgele atama yoluyla seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin, “Doğa ve Kimya” ünitesindeki akademik başarılarını ölçmek için, Doğa ve Kimya Ünitesi Başarı Testi (DKBT), öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarında meydana gelen değişimleri ölçmek için Kimya Dersi Tutum Ölçeği (KDTÖ) ve motivasyonlardaki değişimi ölçmek için Kimya Dersi Motivasyon Ölçeği (KDMÖ) kullanılmıştır. . Doğa ve Kimya Ünitesi Başarı Testi olarak Güneş Yazar ve Nakiboğlu (2019)'nun geliştirmiş olduğu test kullanılmıştır. Bu test 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Güneş Yazar ve Nakiboğlu (2019) tarafından testin güvenilirlik katsayısı 0,886; araştırmacılar tarafından yapılan pilot çalışma sonucunda da güvenilirlik katsayısı 0,740 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada Kan ve Akbaş (2005) tarafından lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan 22 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Motivasyon ölçeği olarak, Glynn, Taasobshirazi ve Brickman (2007) tarafından geliştirilen Güvendik (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapılan ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları sürecin başında her iki gruba da ön test, sürecin sonunda son test olarak uygulanmıştır. 9. sınıfta yer alan Doğa ve Kimya ünitesi; deney grubunda okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının REACT stratejisi ile kontrol grubunda ise yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline göre hazırlanmış çalışma yapıları kullanılarak işlenmiştir. Her iki grupta dersler çalışmanın ikinci yarı tarafından yürütülmüştür. Dersler, haftada 2'şer saat olmak üzere toplam 10 ders saatinde (5 hafta) tamamlanmıştır.

Uygulama Süreci

BTÖ yaklaşımının uygulamalarından biri olan REACT stratejisinin kullanıldığı bu çalışmada, deney grubu öğrencileri için okul dışı öğrenme ortamı olarak götürülen ortamlarda geziyi yönetmek adına, okul dışı öğrenme ortamlarının dikkat çektiği gezi öncesi ve gezi sonrası süreç planlanarak REACT stratejisinin basamaklarına göre hazırlanmıştır. Toplamda 5 bölümden oluşan çalışma yaprağında, 1. basamak olan, ilişkilendirme aşamasında öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri ve günlük hayattan bağlamlar içeren örnekler üzerinden düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için bir

tanesi günlük hayatla ilişkili olmak üzere üç tane soru sorulmuştur. İkinci bölümde, kirlilik içeren 4 farklı fotoğraf yer almaktadır ve öğrencilerden bu fotoğraflar ile ilgili iki tane soru cevaplamaları beklenmiştir. İlişkilendirme basamağının son bölümünde ise, 2070'den mektup var adlı mektuptan yola çıkarak öğrencilerin mektupta bahsi geçen çevre sorunlarını ortadan kaldırmaları için neler yapabileceklerini ifade etmeleri istenmiştir. 2. basamak, tecrübe etme aşamasında öğrencilerin okul dışı ortama götürüldüklerinde dolduracakları gezi öncesi, gezi sırasında ve gezi sonrasında olmak üzere üç bölüm yer almaktadır. Okul dışı mekânlar olarak, Trabzon Büyükşehir Belediyesi Esiroğlu Su Arıtım Tesisi, KTÜ Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yüzüncü Yıl Tabiat Parkı seçilmiştir. Bu ortamlar Trabzon İli için hazırlanmış okul dışı öğrenme ortamları kılavuzundan seçilmiştir. Tecrübe etme aşamasının ilk bölümünde öğrencilere gezilecek mekânlar ile ilgili gezi öncesi sorular sorulmuştur. Gezilecek ortamlarda doldurulması gereken bir tablo bu aşamanın ikinci bölümünü oluşturur. Doğa ve Kimya ünitesinde yer alan olayların bazıları tabloda verilmiş, öğrencilerin hangi olayla ilişkilendireceğini belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca Tabiat Parkı'nda öğrencilerle grupsal olarak yarışma düzenlenmiştir. Öğrencilerden parkta bulunan çöpleri kısa sürede toplamaları ve topladıkları çöpleri geri dönüştürülecek alanlara kısa sürede ayrıştırılmaları beklenmiştir. Gezi sonrası bölümde üç farklı soru öğrencilere sorulmuştur. Ardından konu ile ilgili kavram haritasını doldurmuşlardır. 3. basamak, uygulama aşamasında öğrencilerin gezi sonrasında öğrendiklerinden de yola çıkarak bir proje tasarımları beklenmiştir. Dünya'yı kurtarmak adı altında yaratıcı fikirlerini ortaya çıkaracakları bir tasarlama aşamasıdır. 4. aşama, iş birliği aşamasında, öğrencilerden grup olarak çevreyi en az kirletecek şekilde bulmacayı çözmeleri beklenmiştir. 4. aşama, transfer etme aşamasında, öğrendikleri ve tecrübe ettiklerini uygulayabilecekleri bir değerlendirme aşamasıdır. Yapılandırılmış grid ve kelime ilişkilendirme kullanılarak hazırlanmış olan transfer etme aşamasında öğrencilerin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma yaprağı ders sürecini kontrol etmek, gezi sırasında kontrolün sağlanması ve gezinin amacına uygun gerçekleşebilmesi için kullanıldığından dolayı değerlendirilmeye alınmamıştır.

Kontrol grubu öğrencileri ile yürütülen ders ortamında 5E modeline göre tasarlanmış bir çalışma yaprağı kullanılmıştır. Günlük hayattan hikâyelerin yer aldığı çalışma yaprağı, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışma yaprağının giriş bölümünde, günlük hayattan küçük bir hikâye yer almaktadır ve bu hikâyeye bağlı olarak öğrencilere sorular sorulmuştur. Keşfetme bölümünde öğrencilerin çıkarım yapabileceği bir hikâye ve bu hikâye ile ilgili sorulara verilmiştir. Açıklama bölümünde, konu ile ilgili videolar ve bazı tanımları yapılacak kavramlar öğrencilere verilmiştir. Derinleştirme bölümünde ise balık kılıcı tekniği çalışması ve değerlendirme bölümündeki sorularla ders süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

“Doğa ve Kimya Ünitesi Başarı Testi” deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her ikisine de ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilirken istatistiksel hesaplamalar kullanılmıştır. Verilerin analizinde, farklı iki grup üzerinde araştırma yapıldığı için SPSS paket programında yer alan bağımlı örneklemler t testi ve grupların puanları simetrik bir dağılım göstermediği için Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Bu testteki her bir soru 4 puan olmak üzere, öğrencilerin bu testten alabilecekleri maksimum puan 100'dür.

KDTÖ ve KDMÖ'den elde edilen verilerin analizinde non-parametrik testlerden biri olan Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Wilcoxon Testi, bağımsız örneklem t testine alternatif olan non-parametrik bir testtir. Bu test, benzer topluluktan gelen iki bağımsız grup arasında ortalama farkına bakmak ve gruplar arasında farkı ya da eşitliği belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular, araştırmanın “Bulgular” bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının doğa ve kimya ünitesindeki akademik başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için her iki grubun DKBT’den elde edilen veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. DKBT, Bağımlı Örneklemli t Testinden Elde Edilen Bulgular

Gruplar	Ön Test		Son Test		t	p
	N	Ort.	Ort.	Ort.		
Deney	36	45,78	60,11	60,11	-4,418	0,000*
Kontrol	30	41,47	47,20	47,20	-1,685	0,103*

Tablo 1’de görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin, bağımlı örneklemli t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmazken ($t = -1,685$; $p > 0,05$), deney grubu öğrencilerinin bağımlı örneklemli t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t = -4,418$; $p < 0,05$).

Tablo 2. DKBT, Wilcoxon Testinden Elde Edilen Bulgular

Gruplar	Ön Test			Son Test		z		p	
	N	Ort.	s.s	Ort.	S.s	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Deney	36	45,78	14,45	60,11	18,33	-	-	-	-
Kontrol	30	41,47	11,04	47,20	18,68	1,338	2,378	,181*	,017*

Tablo 2’de görüldüğü gibi verilen grupların, DKBT’den elde edilen puanları incelendiğinde ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken ($z = -1,33$, $p > 0,05$), son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,37$, $p < 0,05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi, “okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için her iki grubun KDTÖ’den elde edilen veriler Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. KDTÖ, Bağımlı Örneklemli t Testinden Elde Edilen Bulgular

Gruplar	Ön Test		Son Test		t	p
	N	Ort.	Ort.	Ort.		
Deney	36	45,78	60,11	60,11	-4,075	,000*
Kontrol	30	41,47	47,20	47,20	-2,979	,006*

Tablo 3’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin, bağımlı örneklemli t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları ve ($t = -2,979$; $p < 0,05$) deney grubu öğrencilerinin bağımlı örneklemli t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t = -4,075$; $p < 0,05$).

Tablo 4. KDTÖ, Wilcoxon Testinden Elde Edilen Bulgular

Gruplar	Ön Test			Son Test		z		p	
	N	Ort.	s.s	Ort.	s.s	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Deney	36	49,89	9,43	61,39	12,34	-	-	-	-
Kontrol	30	49,00	25,00	55,90	16,94	,227	1,61	,820*	,105*

Tablo 4’de görüldüğü gibi verilen grupların, KDTÖ’ den elde edilen sonuçlar incelendiğinde ön test puanları ($z = -2,27$, $p > ,05$) ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($z = -1,61$, $p > ,05$).

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için her iki grubun KDMÖ’den elde edilen verileri Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. KDMÖ, Bağımlı Örneklemler t Testinden Elde Edilen Bulgular

Gruplar	Ön Test		Son Test		t	p
	N	Ort.	Ort.			
Deney	36	45,78	60,11		-3,572	,001*
Kontrol	30	41,47	47,20		-6,246	,000*

Kontrol grubu öğrencilerinin, bağımlı t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları ve ($t = -3,572$; $p < 0,05$) deney grubu öğrencilerinin bağımlı t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t = -4,075$; $p < 0,05$).

Tablo 6. KDMÖ, Wilcoxon Testinden Elde Edilen Bulgular

Gruplar	Ön Test			Son Test			z		p	
	N	Ort.	s.s	Ort.	s.s	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	
Deney	36	64,47	7,04	75,31	17,61	-	-			
Kontrol	30	57,90	11,65	63,77	8,22	2,92	3,42	,003*	,001*	

Tablo 6’da görüldüğü gibi verilen grupların, KDMÖ’ den elde edilen sonuçlar incelendiğinde ön test puanları ($z = -2,92$, $p < 0,05$) ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($z = -3,42$, $p < 0,05$). Ortalamalara bakıldığında her iki grubun son test puanlarının arttığı görülmüştür.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine göre Tablo 1 incelendiğinde, her iki grubun ön test puanlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön test puanlarının yakın olması, getirdikleri bilgi birikimi ve buldukları öğrenme ortamından kaynaklanabilmektedir (Aslan & Demircioğlu, 2019). Fakat son test puanları incelendiğinde öğrencilerin son test puanlarının birbirine yakın olmadığı görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin öğrenme ortamları ve çevreyle etkileşim durumları sonucunda bu farklılığın oluştuğu söylenebilir. Okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının ve 5E öğrenme modelinin etkinliklerinin karşılaştırılabilmesi için de önemli bir avantaj sağlamaktadır. Fakat Tablo 2’ye göre her iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum okul dışı öğrenme ortamları ile destekli bağlam temelli öğrenme yaklaşımının, 5E öğrenme modeline göre daha etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Ayrıca, Tablo 4’te göre, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim hayatında, farklı öğrenme ortamlarının öğrenmeye pozitif katkısından dolayı birçok farklı yöntem, strateji ya da yaklaşım denenmektedir. En çok kullanılanlardan biri de 5E öğrenme modelidir. Fakat 5E öğrenme modelinde, zamanla bazı eksiklikler ve yetersizlikler ortaya çıkmıştır (Kurnaz & Çalık, 2008). Eksikliklerin ortaya çıkması, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının uygulamalarından biri olan REACT stratejisinin önem kazanmasına ve dikkat çekmesine sebep olmuştur. Bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamları destekli REACT modelinin kullanılmasının en önemli sebebi, REACT stratejisinin gerçek yaşamla ilişkilendirmeye doğrudan yer vermesidir. Bir başka neden olarak, REACT modelinde kullanılan materyallerin günlük yaşamla ilişkili olma zorunluluğu varken, 5E modelinde böyle bir zorunluluğun olmamasıdır (Ültay, 2012).

Araştırmanın ikinci alt problemine göre; KDTÖ' den elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir (Tablo 3). Bu durumun gerekçesi olarak ön test ile son test uygulama zamanları arasında, tutumu değiştirecek kadar zaman geçmemiş olması gösterilebilir. Her iki gruptaki öğrencilerin, ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmamasının sebebi olarak, öğrencilerin öğrenme ortamlarına gelirken, kimya dersine karşı aynı duygu ve düşüncelere sahip oldukları gösterilebilir (Aslan & Arslan, 2021). Tablo 4' de görüldüğü üzere her iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, grupların her ikisinde de kimya dersine karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirecek bir durumun olmadığını göstergesidir. Her iki grubun tutumlarında anlamlı farklılık çıkmamasının bir diğer nedeni, Ültay'ın (2012) çalışmasında ifade ettiği gibi, ders sürecinde her iki grubun çalışma yaprağı doldurması öğrencilere zor ve sıkıcı gelebilmektedir. Ayrıca tutumun değişmesi için literatürde, yapılan etkinliklerin zamanının daha uzun tutulması gerektiği düşüncesi yer almaktadır (Aslan, 2015; Akgün, 2005; Ateş vd., 2011; Bahadır, 2007; Duru vd., 2011; Toprak, 2011; Üce vd., 2003). Gibson ve Chase (2002), okul dışı öğrenme ortamlarına iki hafta yer vererek tutum üzerindeki etkiyi araştırdıkları çalışmalarının sonucunda öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde bir fark ortaya koymuşlardır. Aslan'ın (2015) çalışmasında da tutumlar arasında anlamlı bir fark çıkmasının sebebi olarak, etkileşimli sınıf dışı etkinliklerin üç gün sürmesi gösterilmiştir. Bu çalışmada okul dışında gerçekleştirilen etkinliklere sadece bir gün yer verilmiştir. Tablo 4' de görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koyulamamış olsa da, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerden biraz daha fazla çıktığı görülmektedir. Turpin (2000) de etkileşimli bilim uygulamaları çalışmasında deney grubu öğrencilerinin tutumlarında bir artış meydana geldiğini ortaya koysa da, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada anlamlı bir fark oluşturmayan tutumdaki artışın sebebi olarak, öğrencilerin kısa süreli olsa da okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmuş olmaları gösterilebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere tutum, durağan bir yapıya sahip olmasından dolayı istikrarlı ve uzun süreli durumlarda daha çok değişim gösterebilmektedir (Reid, 2006; Yara, 2009).

Araştırmanın üçüncü alt problemi için, KDMÖ' den elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (Tablo 5). Her iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olması, öğrencilerin uygulamalar öncesinde kimya dersine yönelik olumlu motivasyona sahip olduklarını göstermektedir (Tüysüz, 2015). Her iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkması, her iki uygulamanın öğrencileri kimya dersine karşı motive ettiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon, öğrencilerin derste mutlu oldukları uygulamalarda bulunması sonucunda o an yani kısa süreli uygulamalarda değişebilmektedir (Tüysüz, 2015). Kontrol grubu için 5E öğrenme modeli ve deney grubu için okul dışı öğrenme ortamlarıyla destekli REACT stratejisi öğrencileri kimya dersine karşı motive etmiştir. Aslan ve Arslan (2021), video destekli okul dışı öğrenme ortamları çalışmasında, benzer şekilde öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık saptamazken, motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Günümüz öğretim modelinde, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirdiği öğrenme ortamları, öğrencileri daha çok motive etmektedir (Ültay, 2012). Çalışma yapraklarında kullanılan günlük yaşamdan alınmış bağlamlar ve öğrencilerin okul dışı ortamlarda ders sürecini geçirmeleri motivasyonda artışa sebep olmuştur. Tablo 5' e göre her iki grubun son test ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarında daha fazla artış görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin, her iki çalışma yaprağında yer alan bağlamsal hikâyeler dışında okul dışı ortamlarda bulunmasıdır. Öğrencilerin teorik bilgileri ortamında ve yerinde görmesi öğrencileri daha fazla motive etmiştir (Aslan & Arslan, 2021). Parchmann ve diğerleri (2006), tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda da öğrencilerin motivasyonlarında anlamlı bir fark ve artış görülmüştür. Parchmann ve diğerleri (2006) bu durumun sebebini; "Öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonları, kimya konularının sadece akademik olmadığı, aynı zamanda gerçek yaşam konularıyla da ilgili olduğu gerçeğinin gözler önüne serilmesi

sebebiyle yükselmiştir" şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Sontay, Tutar ve Karamustafaoglu (2016) da çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara istinaden, okul dışı ortamlarının öğrencileri motive ettiğini ve olumlu yönde artışın olduğunu belirtmişlerdir. ODÖO ile destekli öğrenmelerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ifade eden ve bu verileri destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Çankaya & Girgin, 2018; Kulalığıl, 2016; Ramey & Gassert, 1997). Benzer şekilde, 5E öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde motivasyonu artırdığı, benzer şekilde Kuzucu (2019), Tüysüz (2015) ve Ültay (2012) çalışmalarında da ifade edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Deney grubu öğrencilerinin, DKBT'den elde ettikleri son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre fazla çıkmasının sebebi, deney grubu öğrencilerinde kullanılan REACT stratejisinin ODÖO ile desteklenmiş olmasıdır.
2. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubundan fazla olması, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olması, REACT stratejisinde daha kalıcı öğrenmenin sağlandığını göstermektedir. Öğrencilerin günlük yaşamdan olaylar ile somut bir şekilde bir araya gelmesi, günlük yaşamla doğrudan ilişki kurması kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sonucuna götürmektedir.
3. 5E öğrenme modeli ve okul dışı öğrenme ortamları ile destekli REACT stratejisinin, 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik olan tutumlarını değiştirmede uygulama süresinin kısa olması nedeniyle yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Son test ortalaması olarak deney grubu öğrencilerinin puanının fazla olması, okul dışı öğrenme ortamlarıyla destekli REACT stratejisinin öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.
5. Deney grubunun test sonuçları karşılaştırıldığında, doğa ve kimya ünitesinde okul dışı öğrenme ortamlarıyla destekli REACT stratejisinin öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı derecede olumlu bir etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada olduğu gibi, REACT stratejisine yerleştirilen okul dışı öğrenme ortamlarının, konu içeriğine uygun, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine göre seçilmelidir. REACT stratejisinin okul dışı öğrenme ortamları ile birleştirilmesinin yanında, okul dışı öğrenme ortamlarının veya REACT stratejisinin başka öğrenme yaklaşımları ile birleştirilerek kullanılmasının, öğrenme ortamını daha da farklılaştırarak zenginleştireceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda tutum üzerinde olumlu yönde değişiklik olması için uygulamaların uzun süreli olarak yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada yapılan okul dışı etkinlikler, resmi izinler sebebiyle bir güne sığdırılmıştır. Bu durum öğrencilerde yorgunluğa sebep olmuştur. Farklı mekânlara gidilecekse eğer, hepsinin bir güne sıkıştırılmaması, planlamanın ona göre yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, S. & Karamustafaoğlu, S. (2021). Fen eğitiminde 5e destekli okul dışı öğrenme ortamı etkinliği: İnsan ve çevre ünitesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 8(72), 1827-1839.
- Aslan, A. (2015). *Etkileşimli sınıf dışı kimya ortamı tasarımı ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- 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.
- Aslan, A. & Demircioğlu, G. (2019). Etkileşimli sınıf dışı kimya ortamı tasarımı ve katılımcıların deneyimlerinden ortamın etkililiğinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 278-314.
- Ayas, A. & Özmen, H. (1998, Eylül). Asit-baz kavramlarının güncel olaylarla bütünleştirilme seviyesi: bir örnek olay çalışması. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Balaban, H., Arslan, Ş. & Kaçar, G. (2022). Ortak bilgi yapılandırma modelinin 11. sınıf öğrencilerinin kimyasal tepkimeler ve entalpi konusunu anlamaları üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, 15(87), 47-62.
- 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>.
- Bilir, V., Karaçam, S. & Danışman, Ş. (2021). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ve kimya bilgilerini günlük yaşam ile ilişkilendirme dereceleri üzerine "bilimden doğaya, doğadan bilime: problemlere çözümler" projesinin etkisi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 520-533.
- 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.
- Çakmak, R., Topal, G. & Çakmak, M. (2012). Kimya öğretiminde yeni bir kavram yeşil kimya. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 359-371.
- Çankaya, B. & Girgin, S. (2018). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin fen bilimleri dersi akademik başarısına etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4283-4290.
- Demircioğlu, H., Aslan, A., Kardeş, E. & Yılmaz, S. (2018, Kasım). "Her yerde bilim" projesinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *ICDET Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Demircioğlu, H., Dinç, M. & Çalık, M. (2013). The effect of storylines embedded within context based learning approach on grade 6 students' understanding of 'physical and chemical change' concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 12(5), 682-692.
- Gibson, H. L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705.
- Glynn, M.S., Taasobshirazi, G. & Brickman, P. (2007). "Nonscience Majors Learning Science: A Theoretical Model of Motivation". *Journal of Research In Science Teaching*, 44 (8), 1088-1107.
- Güneş Yazar, O. & Nakiboğlu, C. (2019). 9. Sınıf "Doğa ve Kimya" Ünitesi İle İlgili Başarı Testi Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *NEF-EFMED*, 13(1), 76-104. ISSN: 1307-6086.

- Güneş Yazar, O. & Nakiboğlu, C. (2021). 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersi “doğa ve kimya” ünitesi ile ilgili kavramaları ve bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Batu Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 611-629.
- Güvendik, F. (2010). *Kimya motivasyon ölçeğinin uyarlanması ve yapı geçerliliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Kan, A. & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 227-237.
- Kara, F. & Çelikler, D. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin bağlam temelli öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 198-213.
- Keskin, F. & Çam, A. (2019). Yaşam temelli REACT stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen okuryazarlığına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 38-59.
- Kulalıgil, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kurnaz, M. A. & Çalık, M. (2008). Using different conceptual change method embedded within 5E model: A sample teaching for heat and temperature. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 5(1), 3-10.
- Kuzucu, G. (2019). *Periyodik özelliklerin değişimi konusunun sorgulamaya dayalı öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Nentwig P., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). Chemie im kontext: a symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062.
- Ramey Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 3-27.
- Sontay, G., Tutar, M. & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetarium gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- 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.
- Soylu, Ü. İ. & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında materyal destekli fen öğretimi gerçekleştirilmiş ulusal akademik çalışmaların incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 203-226.
- Şimşek, F. & Hamzaoğlu, E. (2020). Okul dışı gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerine etkisinin araştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 395-424.
- Turpin, T. J. (2000). *A study of the effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Louisiana Educational Leadership and Counseling, Louisiana.

- Tüysüz, M. (2015). *5E öğrenme döngüsü ve çoklu zekâ kuramının 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal özellikler ünitesi üzerindeki başarılarına, kimya dersine olan tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy, F. M. (2013). Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünlendirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yara, P. O. (2009). Relationship between teachers' attitude and students' academic achievement in Mathematics in some selected senior secondary schools in Southwestern Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 11(3), 364-368.
- Yıldırım, B. (2018). Bağlam temelli öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış STEM uygulamalarının etkilerinin incelenmesi. *Researchgate*, 1-20.

İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İbrahim LİMON¹ Mete SİPAHIOĞLU² Ümit DİLEKÇİ³ Abdullah MANAP⁴
MEB Samsun Üniversitesi Batman Üniversitesi Batman Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı orijinal adı "*The Teacher Classroom Climate Scale*" olan ölçme aracını Türk kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yürütmektir. İlgili ölçek sınıf iklimini "*sosyal ilişkiler (5 madde)*", "*öğrenme koşulları (4 madde)*" ve "*görev yönelimi (3 madde)*" olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Ölçekte 12 ifade yer almakta ve bu ifadelerden 4'ü ters puanlanmaktadır (3., 8., 9., 11. maddeler). Cevap seçenekleri 4'lü Likert tarzı olup; 1 (Hiç uygun değil) ve 4 (Çok uygun) şeklindedir. Araştırmanın katılımcılarını uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 170 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin dilsel uyarlama sürecinde alan ve dil uzmanı akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yürütülmüştür. Elde edilen uyum iyiliği ve standardize faktör yük değerleri ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığına işaret etmektedir. Güvenirlik kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=,88$ olup güvenirlik ölçütünün karşılandığına işaret etmektedir. Öte yandan, iç tutarlılığın bir diğer göstergesi olan madde toplam korelasyonlarının tamamı $>,30$ 'dur. Ölçek ifadelerinin bireyleri ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan Alt-Üst % 27'lik gruplar arasındaki fark bütün ölçek ifadeleri için istatistiksel olarak anlamlıdır ve ölçek ifadelerinin bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu göstermektedir. Son olarak ölçek boyutları arasındaki korelasyonlar $r<,90$ ve $r>,30$ olması boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğuna ve binişiklik olmadığına işaret etmektedir. Özetle, mevcut araştırmada Türk kültürüne uyarlanan *İlkokullar için Sınıf İklimi Ölçeği* uyarlanmış olduğu kültürel bağlamda yeterli psikometrik özellikler sergilemiş olup ilkokullardaki sınıf iklimini ölçmek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, sınıf iklimi, öğretmen, ölçek uyarlama.

Adaptation of the Teacher Classroom Climate Scale for Primary Schools to Turkish Culture: Validity and Reliability Study

Abstract

This study adapts "*The Teacher Classroom Climate Scale*" to Turkish culture and conducts validity and reliability analyses. The scale addresses classroom climate in three dimensions: "*social relations*" (5 items), "*learning conditions*" (4 items), and "*task orientation*" (3 items). The scale includes 12 items, of which 4 are reverse scored (3., 8., 9., 11. items). The response options are based on a 4-point Likert scale, ranging from 1 (Not at all appropriate) to 4 (Very appropriate). The participants of the study consist of 170 classroom teachers reached through a convenience sampling method. In the linguistic adaptation process of the scale, the opinions of field and language experts were consulted. To test construct validity, Confirmatory Factor Analysis was conducted. The obtained goodness-of-fit and standardized factor load values indicate that the three-factor structure of the scale was confirmed. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient calculated for reliability is $\alpha=,88$, suggesting that the reliability criterion was satisfied. Additionally, all item-total correlation coefficients, which are another indicator of internal consistency, were $>,30$ which were within the

¹ Doç. Dr., Sakarya Mithatpaşa Anadolu Lisesi, ibomon@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5830-7561>

² Doç. Dr., Samsun Üniversitesi, metesipahioğlu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2196-5533>

³ Sorumlu Yazar. Doç. Dr., Batman Üniversitesi, dilekciumit@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6205-1247>

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, abduhmanap@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5531-5745>

threshold values. The differences between the upper and lower 27 % groups were statistically significant for all scale items, indicating that the scale items are sufficient to discriminate individuals. Lastly, the correlations among the dimensions ($r < .90$ and $r > .30$) suggested statistically significant relationships between dimensions and indicate that there is no multicollinearity. To conclude, the classroom climate scale adapted for primary schools in this study exhibits sufficient psychometric properties in the cultural context it was adapted to and can be used to measure classroom climate in primary schools.

Keywords: Primary school, classroom climate, teacher, scale adaptation

Giriş

Sınıf iklimi, öğrenme ortamında öğrencilerin akademik performansını, sosyal-duygusal gelişimini ve iyi oluşunu önemli ölçüde etkileyen kritik bir faktördür. Araştırmacılar sınıf iklimini ölçmek ve değerlendirmek için öğretmen-öğrenci etkileşimleri, duygusal destek, öğretmen liderlik stilleri ve öğrenci katılımı gibi faktörlere odaklanan çeşitli araçlar geliştirmiştir (Guangbao ve Timothy, 2021; Ma ve Wei, 2022; Patrick vd., 2011; Rucinski vd., 2018; Thomas vd., 2011; Zheng ve Zhen-rong, 2018). Araştırmalar, destekleyici öğretmen davranışları, yapıcı öğretmen-öğrenci ilişkileri ve duygusal olarak güvenli bir ortamla karakterize edilen olumlu bir sınıf ikliminin öğrencilerin öz yeterliliğini, akademik başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini iyileştirebileceğini göstermiştir (Hong vd., 2020; Howes, 2000; Morin vd., 2014; Rucinski vd., 2018; Ruiz vd., 2021). Buna karşılık saldırganlık, yıkıcı davranışlar veya duygusal destek eksikliğinin yer aldığı olumsuz sınıf iklimleri, akademik performansın düşmesi ve davranış sorunlarının artması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Howes, 2000; Petegem vd., 2007; Thomas vd., 2011; Ruiz vd., 2021).

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; Zheng ve Zhen-rong, 2018). 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; Ruiz vd., 2021). Bu nedenle öğretmen sınıf iklimi ölçeği (Sørli ve Hukkelberg, 2023) gibi ölçme araçlarının geliştirilmesi ve/veya farklı kültürlerde uyarlanması, ilkokullarda sınıf ikliminin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Cheung & Rensvold, 2000; Hambleton, 2001). Bu tür ölçekler, öğretmenlerin sınıf ortamlarını daha objektif ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Öğretmenler, sınıf ortamlarının çok yönlü doğasını kavrayarak ve 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

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma, yabancı dildeki bir ölçeğin (Sørli ve Hukkelberg, 2023) Türk kültürüne uyarlamayı amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak bu araştırma, söz konusu amaç doğrultusunda nicel yöntemi esas alan bir ölçek uyarlama çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle (Mertens, 2010) ulaşılan 170 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nicel araştırmalarda çalışma grubu veya örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşler vardır. Bu çalışmada katılımcılara uygulanan ölçeğin madde sayısının en az 10 katı büyüklüğündeki bir veri sayısının yeterli olabileceği görüşü benimsenmiştir (Child, 2006; Kline, 1994; Pett vd., 2003; Tavşancıl, 2002).

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	94	55,3
	Erkek	76	44,7
Kıdem	0-5 yıl	25	14,7
	6-10 yıl	31	18,2
	11-15 yıl	31	18,2
	16-20 yıl	34	20,0
	21 yıl ve üzeri	49	28,8
Eğitim	Lisans	119	70,0
	Lisansüstü	51	30,0

Tablo 1’de çalışma grubunun cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1’de ilk olarak cinsiyet değişkeni frekansları verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel dağılımları incelendiğinde çalışma grubunun % 55,3’ünü ($n=94$) kadın katılımcıların, % 44,7’sini ise ($n=76$) erkek katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. İkinci değişken olarak katılımcıların kıdem yıllarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Katılımcıların kıdemlerine göre istatistiksel dağılımları incelendiğinde 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların oranının % 14,7 ($n=25$), 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların oranının % 18,2 ($n=31$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların oranının % 18,2 ($n=31$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların oranının % 20 ($n=34$), 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip olan katılımcıların oranının ise % 28,8 ($n=49$) olduğu tespit edilmiştir. Son olarak eğitim düzeyi değişkeni incelenmiştir. Çalışma grubunun eğitim düzeyi dağılımları incelendiğinde; lisans mezunu katılımcıların % 70 ($n=119$), lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) mezunu katılımcıların da % 30 ($n=51$) olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve ölçek maddeleri Türkçe’ye çevrilmiş “*İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği*” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan ifadeler; cinsiyet (kadın, erkek), kıdem (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri yıl) ve eğitim düzeyi (lisans, lisansüstü) şeklindedir.

İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği: Sørlie ve Hukkelberg (2023) tarafından geliştirilen ölçek 3 boyut ve 12 maddelik bir yapıya sahiptir. Orijinal metinde boyutlar; *sosyal ilişkiler*, *öğrenme koşulları* ve *görev yönelimi* şeklinde tanımlanmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışmasının ilk aşamasında yazarlardan gerekli izin alındıktan sonra dilsel uyarlama süreci gerçekleştirilmiştir. İlk adımda ölçek, eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora derecesine sahip ve her iki dile de hâkim üç akademisyen ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında doktora derecesine sahip ve her iki dile de hâkim iki akademisyen olmak üzere toplam beş akademisyenden gelen görüşler sonrasında fikir birliği yöntemiyle Türkçe’ye çevrilmiştir. Nihai hali verilen ölçek iki Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş, ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapıldığı için Türk kültürüne uyarlama analizlerinde AFA uygulanmamış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yeterli olarak değerlendirilmiştir. Huck (2012)

AFA'nın teori üretirken; DFA'nın ise mevcut teoriyi test ederken kullanılabilir yöntemler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, "İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği"nin Sörle ve Hukkelberg (2023) tarafından yapı geçerliği ve güvenilirliği istatistiksel olarak güçlü temeller üzerine oturtulduğundan ve bu çalışmada orijinaliyle benzer biçimde sınıf öğretmeni örnekleminde kullanıldığından çalışmada sadece DFA tercih edilmiştir. Yürütülen DFA analizi neticesinde uyum iyiliği değerlerinin iyi uyum veya kabul edilebilir uyum değerlerinde olduğu anlaşılmıştır. Analizlerin ayrıntılarına bulgular bölümünde yer verilmiştir. Güvenirlik analizi bağlamında ölçek boyutları ve ölçek genelinde Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularda (sosyal ilişkiler $\alpha=.82$; öğrenme koşulları $\alpha=.75$; görev yönelimi $\alpha=.62$) Cronbach's Alpha $>.60$ tespit edilmiştir. Bu bulgu güvenilir ölçütünün karşılandığını göstermektedir (Nunnally, 1967). Güvenirlik analizi kapsamında ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İlgili değerler 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 göstermektedir (Büyükoztürk, 2024). 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, istatistiksel olarak anlamlı 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). Sonuç olarak İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda Türk kültüründe kullanılabilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Ölçek orijinalinde olduğu gibi Türk kültürüne uyarlamada da 12 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlarda yer alan maddeler; *sosyal ilişkiler* (1, 5, 9, 10, 12. maddeler), *öğrenme koşulları* (2, 3, 8, 11. maddeler) ve görev yönelimi (4, 6, 7. maddeler) şeklindedir. Tüm boyutlar bağımsız değerlendirilmektedir, ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Sosyal ilişkiler boyutundan alınabilecek puanlar 5-20, öğrenme koşullarından alınabilecek puanlar 4-16, görev yönelimi boyutundan alınabilecek puanlar ise 3-12 arasında değişmektedir. Sosyal ilişkiler boyutunda bir madde (9. madde) ve öğrenme koşulları boyutunda ise üç madde (3., 8. ve 11. maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipi olup "hiç uygun değil" (1), *biraz uygun* (2), *oldukça uygun* (3) ve *çok uygun* (4)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe öğretmenlerin algıladıkları sınıf iklimi de daha olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasına geçmeden önce çalışmayı yürütebilmek amacıyla ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. İlk olarak veri toplama formuna ilişkin katılımcı bilgilendirme metni, kişisel bilgi ifadeleri ve ölçek maddeleri *Google Form* veri tabanına işlenmiştir. Daha sonra veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde çevrimiçi toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılmıştır. Frekans analizleri, güvenilirlik analizi ve tarama analizleri için SPSS; DFA için AMOS programı kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi ,05 ve ,001 olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın uyarlama çalışmalarına ilişkin analiz sonuçlarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlamak amacıyla geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları doğrultusunda söz konusu ölçeğin dil geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir.

Dil geçerliği

Ölçek doktora derecesine sahip ve her iki dile de hâkim beş uzmana (3 eğitim yönetimi ve denetimi uzmanı, 2 psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı) gönderilmiştir. Uzmanlar ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisini gerçekleştirdikten sonra iki Türkçe dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş, ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu değerlendirilmiştir. Son hali verilen 3 boyutlu ve 12 maddelik ölçek 4'lü Likert tipi (hiç uygun değil= 1, biraz uygun= 2, oldukça uygun= 3, çok uygun= 4) seçenekleri ile tasarlanarak bütünsel olarak Türk kültürüne uygunluğu açısından tekrar eğitim yönetimi ve denetimi ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından beş farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra 12 maddelik form, kişisel bilgiler formu ile birlikte sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Yapı Geçerliği

Bu bölümde ölçeğin geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapı geçerliği için DFA incelenmiştir. DFA modelleri gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin örüntülerini ortaya koymak için kullanılır (Tezcan, 2008) ve DFA aracılığıyla birbirleriyle ilişkili olan faktörler ve yapılar arasındaki ilişkiler incelenir (Bayram, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için oluşturulan model, Sörlie ve Hukkelberg (2023) tarafından AFA ve DFA analizleri sonucu ortaya çıkan 3 boyutlu ve 12 maddeli yapıya göre oluşturulmuştur. Tablo 2'de ölçeğe ait uyum indeksleri sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğe ait uyum indeksleri

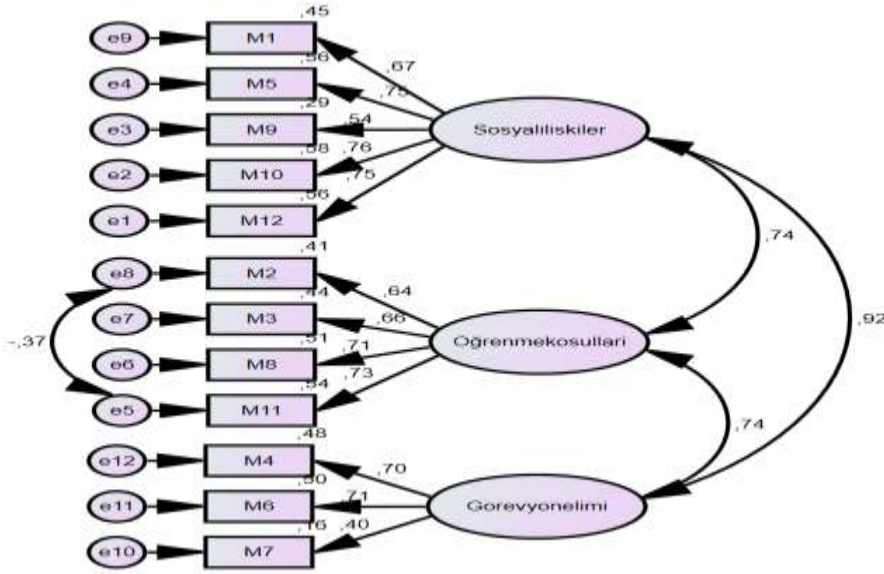
Uyum İyiliği Sembolleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Gözlenen Değerler
X ² /sd	$0 \leq x^2/df \leq 2$	$2 < x^2/df \leq 5$	2,09**
p	$0,05 < p \leq 1,00$	$0,01 < p \leq 0,05$	,00
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$	,06**
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	,91**
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	$0,85 \leq TLI < 0,90$	,90*
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	,93*
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	,080**

Kaynak: Hooper vd., 2008.

n: 170, *İyi Uyum, **Kabul edilebilir Uyum

Tablo 2'deki İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'ne ait uyum indeksleri incelendiğinde Ki Kare değerinin ($p=,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. RMSEA değeri ($=,08$) ve Ki Kare'nin serbestlik derecesine bölünmesi (x^2/sd) sonucu ortaya çıkan değer ($=2,09$) incelendiğinde, modelin kabul edilebilir uyum ($0 \leq x^2/df \leq 5$) gösterdiği anlaşılmıştır. DFA sonucuna göre ölçeğe ait modelin diğer

uyum indekslerinin de tümünün iyi uyum veya kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir (Hooper vd., 2008). Model bütünüyle değerlendirildiğinde DFA uyum indeksleri ölçeğin 3 faktörlü bir yapı ile Türk kültüründe uygulanabilir olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. DFA diyagramı

Şekil 1’de yer alan standardize edilmiş kat sayılar incelendiğinde; *sosyal ilişkiler* boyutunun gözlenen değişkenlerinin faktör yüklerinin ,67, ,75, ,54, ,76, ,75; *öğrenme koşulları* boyutunun faktör yüklerinin ,64, ,66, ,71, ,73; *görev yönelimi* boyutunun faktör yüklerinin ,70, ,71, ,40 değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş kat sayıların ,74 ile ,92 arasında değiştiği saptanmıştır. Şekil 1’de görüldüğü üzere bütün maddeler için faktör yük değerleri $>.40$ ($p<.000$) şeklindedir. Bu bağlamda, faktör yük değerlerinin alanyazındaki ölçütü karşıladığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2024).

Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular

Güvenirlilik analizi bağlamında ilk olarak Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların Cronbach’s Alpha $>.60$ olması güvenirlilik ölçütünün karşılandığını göstermektedir (Nunnally, 1967). Cronbach’s Alpha ilgili katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları

Boyutlar	α
Sosyal İlişkiler	,82
Öğrenme Koşulları	,75
Görev Yönelimi	,62

Tablo 3’e göre Cronbach’s Alpha iç tutarlılık kat sayılarının *sosyal ilişkiler* boyutu için ,82, *öğrenme koşulları* boyutu için ,75 ve *görev yönelimi* boyutu için ,62 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten

toplam puan alınmamaktadır. Bu nedenle tüm maddeler üzerinden Cronbach's Alpha değeri hesaplanmamıştır.

Tablo 4. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt/üst % 27 grupların karşılaştırılması

Boyut	Madde	Madde-toplam korelasyonu	t* (Alt-Üst % 27)
Sosyal ilişkiler	M1	0,6	9,39*
Sosyal ilişkiler	M5	0,65	12,24*
Sosyal ilişkiler	M9	0,53	8,95*
Sosyal ilişkiler	M10	0,67	12,68*
Sosyal ilişkiler	M12	0,53	11,46*
Öğrenme koşulları	M2	0,52	7,95*
Öğrenme koşulları	M3	0,51	7,31*
Öğrenme koşulları	M8	0,62	10,04*
Öğrenme koşulları	M11	0,44	9,10*
Görev yönelimi	M4	0,62	10,62*
Görev yönelimi	M6	0,45	8,93*
Görev yönelimi	M7	0,33	5,31*

% 27 Alt -Üst "t" testi analizi için, n= 170, % 27 için n1= n2= 46 , sd = 90, *p<,001

Tablo 4'te düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt-üst % 27 gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre madde toplam korelasyon değerlerinin ,33 ile ,67 arasında değiştiği görülmektedir. İlgili değerler ,30 üzerinde olması beklenmektedir (Field, 2009). Tüm değerlerin ,30'un üzerinde olduğu saptanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına ilişkin elde edilen bulgular ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 ikinci olarak alt-üst % 27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t puanlarını içermektedir. Tablo 4'teki t puanları incelendiğinde maddelerin t puanlarının 5,31 ile 12,68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda alt grup ile üst grup arasındaki farkların anlamlı olduğu (p<,001) sonucuna varılmıştır. Bütün ölçek ifadeleri için farkların istatistiksel olarak anlamlı olması ifadelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu göstermektedir (Field, 2009).

Tablo 5. Ölçek faktörleri arasındaki ilişkiler

	1	2	3
1 Sosyal ilişkiler	1,00	,63	,64
2 Öğrenme koşulları		1,00	,51
3 Görev yönelimi			1,00

Tablo 5'te görüldüğü üzere faktörler arası ilişkilerin $r>,30$ ($p<,01$) olması faktörlerin birbiri ile anlamlı bir biçimde ilişkili olduğunu ve $r<,90$ olması ise faktörler arasında binişiklik olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2024).

Sonuç ve Öneriler

İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği Sørli 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 ilkokul öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarını ölçmek amacıyla kullanılabilir psikometrik özellikleri barındırmaktadır.

İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları daha büyük çalışma gruplarıyla yürütülebilir. *İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği* kullanılarak öğretmen sınıf iklimi ile eğitime ilişkin farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan ilişkiel araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Bayram N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: Continuum International Publishing Group.
- 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>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- 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*. Boston: 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.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- 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.
- Morin, A. J. S., Marsh, H. W., Nagengast, B., & Scalas, L. F. (2014). Doubly latent multilevel analyses of classroom climate: an illustration. *The Journal of Experimental Education*, 82(2), 143-167. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.769412>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: 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>
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: SAGE.
- 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>
- Ruiz, D. F., López, E. E., Callejas-Jerónimo, J. E., López-Crespo, G., & Jiménez, T. (2021). Academic competence, teacher-student relationship, and violence and victimisation in adolescents: the classroom climate as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- 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>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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>
- Zheng, J., & Zhen-rong, J. (2018). Effects of physical education teachers' leadership styles and classroom climate on learning motivation for basketball course. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1351-1357. <https://doi.org/10.29333/ejmste/81296>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2000). Assessing extreme and acquiescence response sets in cross-cultural research using structural equations modeling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(2), 187-212. <https://doi.org/10.1177/0022022100031002003>
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.3.164>

Ek: İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
Maddeler	1	2	3	4
1. Bu sınıftaki öğrenciler birbirleriyle iyi arkadaşlardır.				
2. Derslerde çalışmak için sakin bir ortam vardır.				
3. Derslerde oldukça gürültü ve huzursuzluk yaşanmaktadır.*				
4. Çoğu öğrenci öğretim esnasında dikkatlidir.				

5. Kendilerinden istendiğinde, bu sınıftaki öğrenciler iyi işbirliği yapmaktadır.				
6. Genellikle, dersler için planlanan görevleri tamamlarız.				
7. Öğrenciler, genellikle kendilerine verilen görevleri yerine getirmektedir.				
8. Öğretim sıklıkla öğrenciler tarafından engellenmektedir.*				
9. Sınıfta, birbirleriyle iyi geçinmeyen gruplar ve/ya klikler bulunmaktadır.*				
10. Bu sınıfta okutan öğretmenler oldukça fazla işbirliği yapmaktadır.				
11. Bazı öğretmenler bu sınıfta sorun yaşamaktadır.*				
12. Öğrenciler derslere ilgili ve aktif bir şekilde katılmaktadır.				

& İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği 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.

& 3, 8, 9 ve 11. maddeler ters puanlanmaktadır.

& Ölçme aracının;

- Sosyal ilişkiler boyutu 5 maddeye (1, 5, 9, 10, 12. maddeler)
- Öğrenme koşulları boyutu 4 maddeye (2, 3, 8, 11. maddeler)
- Görev yönelimi boyutu ise 3 maddeye (4, 6, 7. maddeler) sahiptir.

Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla İlkokullar için Öğretmen Sınıf İklimi Ölçeği'ni bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazardan ek bir izin alınması gerekmemektedir.

Üniversite Öğrencilerinde Özeleştirel Mükemmeliyetçilik ile Ruminasyon Arasındaki İlişkide Özşefkatin Aracı Rolü

Ayhan ÜNAL¹

Zeliha TRAŞ²

Selçuk Üniversitesi

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Amaç: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde özeleştirel mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasındaki ilişkide özşefkatin aracı rolünü incelemektir. **Yöntem:** Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 211'i kadın 63'ü erkek olmak üzere toplam 274 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Özşefkat Ölçeği ve Olumlu-Olumsuz Ruminasyon Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve aracılık analizi için Hayes'in 4. Modeli ve Bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. **Bulgular:** Analiz sonucunda özeleştirel mükemmeliyetçiliğin özşefkatle negatif, ruminasyon ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. Aracılık analizinde özeleştirel mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasındaki ilişkide özşefkatin anlamlı aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Tartışma, Sonuç ve Öneriler:** Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve ilişkili olduğu psikolojik sıkıntılarla baş etmede özşefkatin anlamlı rolünü ortaya koymaktadır. Bunlardan hareketle üniversite öğrencilerine yönelik özşefkat ve farkındalık programları tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Özeleştirel mükemmeliyetçilik, özşefkat, ruminasyon, üniversite öğrencileri

Abstract

Purpose: The aim of this study was to examine the mediating role of self-compassion in the relationship between self-critical perfectionism and rumination in university students. **Method:** Relational screening model was used in the study. The study group of the research consists of 274 university students, 211 of whom are female and 63 of whom are male, selected by convenient sampling method. Personal Information Form, Big Three Perfectionism Scale, Self-Compassion Scale and Positive-Negative Rumination Scale were used in the data collection process. In the analysis of the data, descriptive statistics, correlation analysis, Hayes' 4th Model and Bootstrapping method were used for mediation analysis. **Results:** As a result of the analysis, it was found that self-critical perfectionism had a significant negative relationship with self-compassion and a significant positive relationship with rumination. Mediation analysis revealed that self-compassion had a significant mediating role in the relationship between self-critical perfectionism and rumination. **Discussion, Conclusion and Recommendations:** The results of the study reveal the significant role of self-compassion in coping with university students' perfectionism and related psychological distress. Based on these, it is recommended to design self-compassion and mindfulness programmes for university students.

Keywords: Self-critical perfectionism, self-compassion, rumination, university students

¹ Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ayhanunal30@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1099-1699

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ztras@erbakan.edu.tr ORCID: 0000-0003-2670-0868

Giriş

Mükemmeliyetçilik, tarih boyunca geniş bir ilgi ile üzerine çalışılmış bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Hewitt & Flett, 1991). Bu ilgiye paralel olarak çalışmalar arttıkça mükemmeliyetçiliğin tek bir boyuttan çok birden fazla boyuttan oluşan bir özellik olduğu görülmüştür (Bieling vd., 2004). İlk olarak Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliğin bazı alanlarda önemli ödüllerle ilişkilendirildiği ve hedefe ulaşma çabasına yönlendirdiği için normal mükemmeliyetçilik ile nevrotik mükemmeliyetçiliği birbirinden ayırmıştır. Sonrasında çalışmaların artmasıyla mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yönü ile ilgili çeşitli sınıflandırmalarının ve boyutlarının olduğu da anlaşılmıştır (Dunkley & Blankstein, 2000). Mükemmeliyetçiliğin en çok araştırılan çok boyutlu modellerinden biri, Hewitt ve Flett'in (1991) üç boyutu birbirinden ayıran modelidir: Kendine yönelik, diğerlerine yönelik ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, mükemmellik için çabalamanın önemli olduğuna dair inançları yansıtır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler mükemmel olmayı beklerler. Bunun aksine, diğer yönelimli mükemmeliyetçilik başkalarının da mükemmellik için çabalamasının önemli olduğuna dair inançları yansıtır. Diğer yönelimli mükemmeliyetçiler başkalarının da mükemmel olmasını bekler. Son olarak, sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, mükemmellik için çabalamanın başkaları için önemli olduğuna dair inançları yansıtır. Sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçiler, başkalarının kendilerinden mükemmel olmalarını beklediğine inanır (Hewitt & Flett, 1991). Diğer bir modele göre, mükemmeliyetçilik; başkalarının da mükemmel olması gerektiği inancını ve kendine mükemmel olma hakkını görme eğilimini yansıtan narsistik mükemmeliyetçilik, kişinin hatasız, kusursuz olma gerekliliğine olan katı inancını ifade eden katı mükemmeliyetçilik ve hata yapma korkusu, kendi performansına dair şüpheler ve kendine yönelik sert eleştirileri içeren öz eleştirel mükemmeliyetçilik ile açıklanmaktadır (Smith vd., 2016).

Öz eleştirel mükemmeliyetçilik gösteren bireylerin özelliklerine baktığımızda hem yüksek düzeyde günlük olumsuz duygulanım hem de düşük düzeyde günlük olumlu duygulanım yaşamaktadırlar çünkü bir takım uyumsuz eğilimlere sahiptirler; Yaşanılan olumsuz deneyimler, kontrol kaybı ve başkalarından gelen eleştiriler gibi stres faktörlerine karşı duygusal olarak tepkiseldirler ve belirli başa çıkma stratejilerini kullanmada yetersiz kalmaktadırlar ve bunun yerine kaçınmacı bir yol izlemektedirler (Dunkley vd., 2003). Öz eleştirel mükemmeliyetçilik, kronik bir olumsuz duygulanıma yol açarak stres seviyesini artırmaktadır ve mental sağlığı tehdit edici şikayetlere yol açabilmektedir. Örneğin; öz eleştirel mükemmeliyetçiliğin kaygı ve depresif belirtilerle ilişkili olduğu görülmektedir (Levine vd., 2019; Richardson vd., 2020). Öte yandan anksiyete ve depresyonun doğasına bakıldığında her ikisi de olumsuz tekrarlayan düşüncelerle bağlantılı bilişsel süreçlerle karakterize edilmektedir (Beckwé vd., 2014). Öz eleştirel mükemmeliyetçilik özelliği gösteren bireyler de geçmiş yaşantılarında hatalarını büyüterek kendilerini sert biçimde ve tekrarlayan düşüncelerle eleştirebilirler. Dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin psikolojik rahatsızlıklar üzerindeki etkisinin tekrarlayıcı ve olumsuz bilişsel süreçler tarafından güçlendirildiği görülmektedir (Macedo vd., 2015). Ruminasyon olarak adlandırılan bu bilişsel süreç pasif ve tekrarlayıcı bir şekilde bireyin yaşadığı sıkıntıların nedenleri ve koşulları üzerine odaklanmayı içermektedir (Nolen-Hoeksema, 1991). Uyumsuz mükemmeliyetçilik ruminasyon yoluyla bireylerin iyi oluşlarını olumsuz etkilemektedir (Flett vd., 2002; Garratt-Reed vd., 2018; Harris vd., 2008; Short & Mazmanian, 2013; Stoeber vd., 2020). Çünkü ruminatif tepkiler veren bireyler yapılandırılmış bir şekilde problem çözmeyi tercih etmek yerine sadece yaşadıkları olayların detaylarını düşünmektedirler. Bu durumun semptomları tetikleme yoluyla bir döngüye neden olarak iyi oluşu olumsuz etkilediği söylenebilir. Mükemmeliyetçiliğin ruminasyon ile ilişkisini üniversite öğrencilerinde incelemenin ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir öğrencinin üniversite deneyimi zorlu bir deneyim olabilir. Akademik gereklilikler, aile içi çatışmalar ve sosyal baskılarla boğuşmaktadırlar (Laidlaw vd., 2016). Sosyal beklentilerin de artmaya başladığı üniversite döneminde öğrenciler kendilerine yüksek standartlar koyarak mükemmeliyetçi davranabilirler. Ancak bu durum öğrencilerinin mental sağlığını

olumsuz etkiyebilmektedir. Örneğin mükemmeliyetçilik özelliği gösteren öğrencilerde akademik tükenmişlik (Garratt-Reed vd., 2018), akademik stres (Gil vd., 2023), düşük psikolojik dayanıklılık (Tan, 2023), depresyon (Levine vd., 2019; Wei vd., 2021) kendini gösterebilmektedir.

Özşefkatin Aracı Rolü

Öz-şefkat, kişinin başkalarına karşı olduğu gibi kendisine karşı da şefkatli olması gerektiği inancıdır. Bu kavram “kişinin kendi acılarına açık olması ve bunlardan etkilenmesi, kendine karşı şefkat ve nezaket duyguları yaşaması, yetersizliklerine ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı ve yargılayıcı olmayan bir tutum takınması ve kendi deneyiminin ortak insan deneyiminin bir parçası olduğunu kabul etmesi” olarak tanımlanmıştır (Neff, 2003). Bu yönüyle özşefkat uyumsuz mükemmeliyetçiliğin diğer kutbunda yer alan bir kavram olarak görülebilir. Araştırmalar, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin, çok sayıda biyopsikososyal faydası olan bir öz tutum olan öz-şefkatin gelişimini engellediğini göstermektedir (Linnett & Kibowski, 2020). Özşefkatin yüksek olması ise aynı zamanda daha düşük ruminasyon ile ilgilidir (Raes, 2010). Araştırmada özşefkatin mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasında aracı rolü olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde özeleştirel mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasındaki ilişkide özşefkatin aracı rolünü incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özeleştirel mükemmeliyetçilik özşefkati anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Özşefkat ruminasyonu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Özeleştirel mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasındaki ilişkide özşefkatin aracı rolü anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya sayısal olarak betimlenmesini sağlamaktadır. Araştırmacı örneklemden elde edilen sonuca dayanarak evren hakkında çıkarsamalarda bulunmaktadır (Creswell, 2017). Ayrıca bu araştırma öz eleştirel mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasındaki ilişkide özşefkatin aracılık rolünü incelemektedir. Aracılık modelinde, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki yordayıcı ilişki kısmen ya da tamamen üçüncü bir değişkenin vasıtasıyla gerçekleşiyorsa bu değişken aracı değişken olarak adlandırılır (Hayes, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yoluyla seçilen 211'i (%73) kadın, 63'ü (%27) erkek 274 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,25'tir (Ss = 3,21). Katılımcıların 82'si 1. Sınıf, 98'i ikinci sınıf, 61'i üçüncü sınıf, 33'ü dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi bilgilerini içermektedir.

Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Smith vd. (2016) tarafından geliştirilmiştir ve Kaçar-Başaran vd. (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 45 maddeden oluşmaktadır (Ör = Bir şeyleri mükemmel şekilde yapmadığımda, insanlar hayal kırıklığına uğrar.) Bu çalışmada ölçeğin Feher vd. (2020) tarafından uyarlanan 16 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Beşli likert derecelemesi ile puanlanan ölçekte her bir boyut için yüksek puan mükemmeliyetçiliğin yüksek olduğunu göstermektedir (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek öz eleştirel mükemmeliyetçilik, katı mükemmeliyetçilik, narsistik mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma için ölçeğin 6 maddelik öz eleştirel mükemmeliyetçilik alt boyutu kullanılmıştır. Bu alt boyut için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach iç tutarlılık katsayısı ,77 olarak hesaplanmıştır.

Öz Şefkat Ölçeği

Öz Şefkat Ölçeği, Neff (2003) tarafından geliştirilmiştir ve Deniz vd. (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır (Ör = Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım.) Beşli likert derecelemesi ile puanlanan ölçekte yüksek puan özşefkatin yüksek olduğunu göstermektedir (1 = Hemen hemen hiçbir zaman, 5 = Hemen hemen her zaman). Ölçeğin toplamda 11 maddesi tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,89 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa değeri ,89 olarak hesaplanmıştır.

Olumlu-Olumsuz Ruminasyon Ölçeği

Olumlu-Olumsuz Ruminasyon Ölçeği, Yang vd. (2018) tarafından geliştirilmiştir ve Demirci ve Aslan (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır (Ör = Hayatınızın ne kadar mükemmel olduğunu düşünmek). Dörtlü likert derecelemesi puanlanan ölçekte pozitif ve negatif duyguların yaşandığında ne sıklıkla maddelerde bulunan ifadelerin düşünüldüğü ölçülmektedir. Olumlu ve olumsuz ruminasyon olmak üzere toplam puanlar alınmaktadır. Ölçeğin mutluluğun tadını çıkarma, mutluluğu bastırma, olumsuz yükleme, olumlu başa çıkma, kendine reddetme üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı negatif ruminasyon için ,88 bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı ,84 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Ortalama, Standart Sapma, Basıklık, Çarpıklık, Cronbach Alfa Değerleri, Pearson Korelasyon Katsayıları

	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>Skewness</i>	<i>α</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. Öz eleştirel mükemmeliyetçilik	18,6	4,7	-,25	,15	,77		
2. Özşefkat	74,2	14,3	,66	,09	,89	-,51*	
3. Ruminasyon	25,6	6,1	-,04	,43	,84	,50*	-,58*

* $p < ,001$, α = Cronbach Alfa

Tablo 1' de değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları, basıklık-çarpıklık değerleri ve Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1,+1 aralığında bulunmuştur ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Hair vd., 2013). Cronbach Alfa değerlerinin ,75 üzerinde olduğundan verilerin güvenilir olduğu görülmektedir. Öz eleştirel mükemmeliyetçilik ile özşefkat arasında negatif anlamlı ilişki ($r = -,51$; $p < ,001$), öz eleştirel mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasında pozitif anlamlı ilişki ($r = ,50$; $p < ,001$) ve özşefkat ve ruminasyon arasında negatif anlamlı ilişki ($r = -,58$; $p < ,001$) bulunmuştur.

Tablo 2

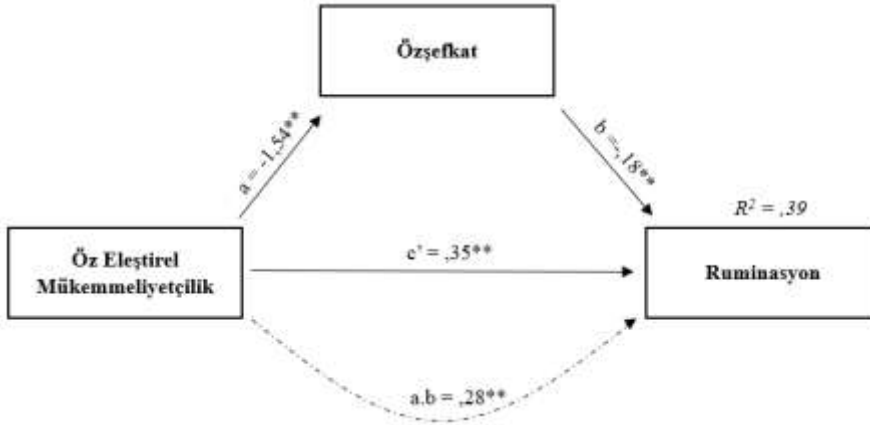
Aracılık Analizi Sonuçları

Yollar	β	SE	t	p	CI
Öz eleştirel mükemmeliyetçilik → Özşefkat (a)	-1,54	,15	-9,86	<,001	[-1,85 ~ -1,23]
Özşefkat → Ruminasyon (b)	-,18	,02	-7,97	<,001	[-,23 ~ -,14]
Öz eleştirel mükemmeliyetçilik → Ruminasyon (Doğrudan etki) c'	,35	,07	5,02	<,001	[,21 ~ ,49]
Dolaylı etki (a.b)	,28	,05			[,19 ~ ,38]
Toplam etki (c)	,64	,06	9,58	<,001	[,50 ~ ,77]

Aracılık etkisine ilişkin modelin sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Bootstrapping sonucunda, öz eleştirel mükemmeliyetçiliğin özşefkat üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\beta = -1,54$; $t = -9,86$; $p < ,001$). Özşefkatin ruminasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\beta = -,18$; $t = -7,97$; $p < ,001$). Ayrıca öz eleştirel mükemmeliyetçiliğin ruminasyon üzerinde anlamlı ve doğrudan bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir ($\beta = ,35$; $t = 5,02$; $p < ,001$). Mükemmeliyetçiliğin ruminasyon üzerindeki dolaylı etkisi ise anlamlıdır ($\beta = ,28$; $CI = ,19 \sim ,38$). Dolayısıyla araştırmada mükemmeliyetçiliğin ruminasyon üzerindeki etkisinde özşefkatin kısmi aracı rolü olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin ve özşefkatin, ruminasyon ile ilgili varyansın (R^2) %39'unu açıkladığı bulunmuştur. Modele ilişkin yollar Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Aracılık Analizi Sonuçları



**p < ,001

β = Standartize edilmemiş katsayılar rapor edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre özeleştiril mükemmeliyetçiliğin anlamlı düzeyde ve negatif yönde özşefkati yordadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde uyumsuz mükemmeliyetçilik ile özşefkat arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Abdollahi vd., 2020; Çetiner & Çelikkaleli, 2023; Ferrari vd., 2018; Hiçdurmaz & Aydın, 2017; Mete vd., 2024; Richardson vd., 2020). Uyumlu olmayan mükemmeliyetçiliği yüksek olan bireyler kendilerine karşı sert ve yargılayıcı bir tutum sergilemektedirler. Bu tutum bireylerin kendilerine karşı anlayışlı ve nazik olmasını engellemektedir (Linnett & Kibowski, 2020). Bu yargılayıcı ve esnek olmayan yaklaşımdan dolayı öğrencilerin psikolojik iyi oluşları olumsuz etkilenmektedir.

Araştırma bulgularına göre özşefkatin anlamlı düzeyde ve negatif yönde ruminasyonu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Raes (2010) özşefkatin ruminasyon yoluyla depresyon üzerindeki etkisi incelemiştir. Bu çalışmaya göre özşefkat ruminasyonu negatif ve anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmuştur. Bireylerin geçmişte yaşadıkları olumsuz olaylara karşı anlayışlı olması bu olaylar hakkında aşırı ve tekrarlayıcı düşüncelerinde bir koruyucu faktör olarak görülmektedir. Şefkatle hatalarını ve olumsuz yaşantılarını yorumlayan bireyler olumsuz düşünce döngülerini durdurabilecek bir esneklik geliştirmektedirler.

Araştırma bulgularına göre özeleştiril mükemmeliyetçiliğin ruminasyon ile olan ilişkisinde özşefkatin aracı rolü anlamlıdır. Literatür incelendiğinde uyumsuz mükemmeliyetçilik ile ruminasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Di Schiena vd., 2012; Harris vd., 2008; Short & Mazmanian, 2013). Özeleştiril mükemmeliyetçilik özşefkatin gelişimini engelleyerek bireylerin tekrarlayan olumsuz düşüncelerinin artmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunları merkeze alan özşefkat ve farkındalık programları geliştirilebilir. Böylelikle kendilerine karşı yargılayıcı ve esnek olmayan tutumları azaltılarak öğrencilerin psikolojik iyi oluşları artırılabilir.

Kaynakça

- Abdollahi, A., Allen, K. A., & Taheri, A. (2020). Moderating the role of self-compassion in the relationship between perfectionism and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(4), 459-471. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00346-3>
- Beckwé, M., Deroost, N., Koster, E. H. W., De Lissnyder, E., & De Raedt, R. (2014). Worrying and rumination are both associated with reduced cognitive control. *Psychological Research*, 78(5), 651-660. <https://doi.org/10.1007/s00426-013-0517-5>
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.) Eğitim Kitabı.
- Çetiner, T., & Çelikkaleli, Ö. (2023). Üniversite öğrencilerinde uyumsuz mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide öz-düzenleme ve öz-şefkatin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1622-1645. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1277921>
- 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. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1174970>

- Deniz, M., Kesici, Ş., & 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.
- Di Schiena, R., Luminet, O., Philippot, P., & Douilliez, C. (2012). Adaptive and maladaptive perfectionism in depression: Preliminary evidence on the role of adaptive and maladaptive rumination. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 774-778. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.017>
- Dunkley, D. M., & Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 713-730. <https://doi.org/10.1023/A:1005543529245>
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234-252. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234>
- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PLOS ONE*, 13(2), e0192022. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192022>
- Feher, A., Smith, M. M., Saklofske, D. H., Plouffe, R. A., Wilson, C. A., & Sherry, S. B. (2020). The big three perfectionism scale—short form (BTPS-SF): Development of a brief self-report measure of multidimensional perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 37-52. <https://doi.org/10.1177/0734282919878553>
- Flett, G. L., Madorsky, D., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2002). Perfectionism cognitions, rumination, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 20(1), 33-47. <https://doi.org/10.1023/A:1015128904007>
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L., & Boyes, M. (2018). Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? *PeerJ*, 6, e5004. <https://doi.org/10.7717/peerj.5004>
- Gil, T. C., Obando, D., García-Martín, M. B., & Sandoval-Reyes, J. (2023). Perfectionism, academic stress, rumination and worry: A predictive model for anxiety and depressive symptoms in university students from Colombia. *Emerging Adulthood*, 11(5), 1091-1105. <https://doi.org/10.1177/21676968231188759>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited. <https://books.google.com.tr/books?id=VvXZnQEACAAJ>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Harris, P. W., Pepper, C. M., & Maack, D. J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.011>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>

- Hiçdurmaz, D., & Aydın, A. (2017). The relationship between nursing students' self-compassion and multidimensional perfectionism levels and the factors that influence them. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8(2), 86-94. <https://doi.org/10.14744/phd.2017.40469>
- 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>
- Laidlaw, A., McLellan, J., & Ozakinci, G. (2016). Understanding undergraduate student perceptions of mental health, mental well-being and help-seeking behaviour. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2156-2168. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1026890>
- Levine, S. L., Green-Demers, I., Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2019). Perfectionism in adolescents: Self-critical perfectionism as a predictor of depressive symptoms across the school year. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 38(1), 70-86. <https://doi.org/10.1521/jscp.2019.38.1.70>
- Linnett, R. J., & Kibowski, F. (2020). A multidimensional approach to perfectionism and self-compassion. *Self and Identity*, 19(7), 757-783. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1669695>
- Macedo, A., Soares, M. J., Amaral, A. P., Nogueira, V., Madeira, N., Roque, C., Marques, M., Maia, B., Bos, S., Valente, J., & Pereira, A. T. (2015). Repetitive negative thinking mediates the association between perfectionism and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 72, 220-224. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.024>
- Mete, U., Demir, U. L., Güllülü, R. A., Eker, S. S., Duman, F., & Altun, N. (2024). Exploring the personality characteristics of rhinoplasty patients: perfectionism, rumination, and self-compassion. *Aesthetic Plastic Surgery*. <https://doi.org/10.1007/s00266-024-04019-9>
- 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>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship 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>
- Richardson, C. M. E., Trusty, W. T., & George, K. A. (2020). Trainee wellness: Self-critical perfectionism, self-compassion, depression, and burnout among doctoral trainees in psychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1509839>
- Short, M. M., & Mazmanian, D. (2013). Perfectionism and negative repetitive thoughts: Examining a multiple mediator model in relation to mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 716-721. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.026>
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The big three perfectionism scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 670-687. <https://doi.org/10.1177/0734282916651539>

- Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences, 154*, 109708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708>
- Tan, J. S. T. (2023). The mediating role of self-compassion in the relationship between trait perfectionism and psychological resilience among Filipino university students. *Cogent Psychology, 10*(1), 2168424. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2168424>
- Yang, H., Wang, Z., Song, J., Lu, J., Huang, X., Zou, Z., & Pan, L. (2020). The positive and negative rumination scale: Development and preliminary validation. *Current Psychology, 39*(2), 483–499. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9950-3>
- Wei, S., Li, L., Shi, J., Liang, H., & Yang, X. (2021). Self-compassion mediates the perfectionism and depression link on Chinese undergraduates. *Annals of Palliative Medicine, 10*(2), 1950-1960. <https://doi.org/10.21037/apm-20-1582>

Öğretim Faaliyetlerinde BT Entegrasyonu ve Dijital Okuryazarlığın Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sevilay ŞAHİN¹

Mert ŞİMŞİRLİ²

Gaziantep Üniversitesi

Gaziantep Üniversitesi

Özet

Dijital okuryazarlık kişilerin dijital dünyada her türlü veriye erişimini, bu bilgileri eleştirel şekilde süzgeçten geçirmesini ve güvenli bilgi kullanma 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 ivmelenerek buna eşgüdümlü şekilde desteği gereken bir diğer önemli kavram olan BT entegrasyonu öğretim teknolojisinin uygun ve anlamlı yollarla öğretim programının bütün alanlara disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanmasıdır. 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 bileşenlerindedir ve sistematik okul reformu için katalizör görevi görmektedir. BT entegrasyonunun eğitim sistemimiz içerisine nüfuz etmesiyle dijitalleşmenin getirdiği değişim ve dönüşüm süreci. 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 ivmelenerek buna eşgüdümlü şekilde desteği gereken bir diğer önemli kavram olan BT entegrasyonu öğretim teknolojisinin uygun ve anlamlı yollarla öğretim programının bütün alanlara disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanmasıdır. 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 bileşenlerindedir ve sistematik okul reformu için katalizör görevi görmektedir. BT entegrasyonunun eğitim sistemimiz içerisine nüfuz etmesiyle dijitalleşmenin getirdiği değişim ve dönüşüm sürecinin faydaları ile eğitim sistemimizin verimliliği artış yönünde ivmelenmesi sağlanacaktır.

Bu araştırmada MEB bünyesinde yer alan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, Öğretim faaliyetleri içerisindeki BT entegrasyonunun sağlanması ve dijital okuryazarlığın geliştirilmesine

¹ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ssahin@gantep.edu.tr, ORCID:0000-0002-7140-821X

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, teknolojininmerkezi@gmail.com

yönelik karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji(OlguBilim) deseniyle incelenmiştir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formları sunularak veriler toplanmış olup, bu çalışmada Fatih projesinin uygulandığı okullar seçilerek ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemiyle incelenerek BT entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşleri 4 ana tema altında incelenirken Dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri 3 ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenler BT entegrasyonuna ilişkin olarak hizmet içi eğitim eksikliği, Altyapı eksikliği ,Bütçesel faktörler ve Teknik servis konuları üzerinde ağırlıklı olarak görüş bildirirken, Dijital Okuryazarlıkla ilgili olarak Öğretmen tutum ve davranışları, Bilişim Araçlarını Etkili Kullanamama ve Eğitsel içeriklerin yetersizliği üzerinde ağırlıklı olarak görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık , Bt Entegrasyonu , Öğretim Faaliyetleri

Abstract

Digital literacy involves individuals' ability to access information in the digital world, critically filter this information, and communicate securely. It is of great importance for our country's education system to ensure that our human resources become good digital literates, as this will enhance the quality of teaching activities by educators in educational institutions responsible for nurturing the skilled workforce our country needs. The student body directly impacted by this development process will also benefit from these outcomes, leading to the cultivation of more productive generations aligned with the demands of the modern era. In parallel with these efforts, an essential concept requiring support is ICT integration—the implementation of instructional technology in appropriate and meaningful ways across all areas of the curriculum using an interdisciplinary approach. Through ICT integration, a technology-rich educational environment can offer dynamic and interactive learning experiences for both teachers and students. This allows teachers to be more responsive to students' individual learning styles, personal interests, and success strategies. Moreover, students are given the opportunity to explore their personal interests and skills, thereby developing critical lifelong learning skills such as accessing information, producing knowledge, and sharing it with others. Through these functions, ICT integration becomes one of the key components of school reform efforts and serves as a catalyst for systematic school reform. The integration of ICT into our education system will accelerate the system's efficiency by harnessing the benefits of the changes and transformations brought about by digitalization.

In this research, the views of teachers working in public schools under the Ministry of National Education (MEB) regarding the challenges they face in implementing ICT integration into their teaching activities and improving digital literacy have been examined using the phenomenology (qualitative research) design. Data was collected by presenting participants with semi-structured interview forms. Schools where the Fatih Project was implemented were selected, and the criterion sampling method was used. The data obtained from the participants was analyzed using content and descriptive analysis methods. Teacher opinions on ICT integration were categorized under four main themes, while their views on digital literacy were grouped into three main themes. Regarding ICT integration, teachers primarily expressed views on the lack of in-service training, infrastructure deficiencies, budgetary constraints, and technical support issues. In terms of digital literacy, they highlighted teacher attitudes and behaviors, the inability to effectively use ICT tools, and the insufficiency of educational content.

Keywords: Digital Literacy, ICT Integration, Teaching Activities

Giriş

Bilgi, ileri toplumlarda tüm gelişmişliğin temel kaynağını oluşturmaktadır. Bilgi toplumu olmanın getirdiği yenilikler toplumun ve kurumların hızlı bir değişim sürecine girmesini sağlamış, buna bağlı olarak her alanda kendisini gösteren olumlu ve olumsuz olmak üzere birtakım durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çelik, 2000). 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.

Teknoloji, elde edilmek istenen bilgilere ulaşmak, mevcut ihtiyaçları gidermek ve hayatın daha kolay yaşanabilmesini sağlamak için kullanılacak bilgilerin bir araya getirilebilmesinde uygulanan pratiklerdir (İşman, 2005, s.22). Teknolojiyi mevcut özellikleri bakımından incelersek aynı zamanda içerisinde cihazlar, işlemler, uygulamalar, faaliyetler, takip ve denetim gibi çeşitli unsurları barındırmaktadır (Kutlu ve Aldağ, 2005, s. 15). Kaya (2006) teknolojiyi eğitimde kullanım şekliyle tanımlarken, öğretmenlerin öğretmek istediklerini öğrencilere sistematik bir düzende daha etkili ve daha kısa sürede öğretebilmek için kullandıkları bir araç olarak tanımlamaktadır.

Şimşek (2002), eğitim teknolojilerini, insanların bilgiyi “daha kolay nasıl öğretirim” arayışından doğan, var olan bilgilerin en iyi ne şekilde aktarılacağını ve bu aktarım sırasında kullanılması gereken yöntemlerin, faydalanılan araç ve gereçlerin en etkin şekilde kullanılmasını hedefleyen bir disiplin olarak tanımlamıştır. Benzer bir tanımla eğitim teknolojileri, eğitim öğretim faaliyetleri esnasında bulunan tüm imkânların kullanılacağı şekilde, mevcut araç gereçlerin işe koşulması suretiyle oluşan öğretimin ve buna bağlı çıktılarının incelenmesi olarak tanımlanabilir (Bates ve Poole, 2003).

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 kullanımını 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.

Yetiştirmekte olduğumuz insan kaynağımızın sahip olduğu mevcut bilgilerinin, her geçen gün değişim dönüşen dünyamızda oluşan karmaşık problemlere çözüm üretmekte yetersiz kalmaması için sürekli geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Yeni bilgiler üretmenin eğitim yoluyla mümkün olduğu ve eğitimin de teknolojiyle desteklenmesi suretiyle daha hızlı öğrenmeleri sağladığı bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde öğrenen ile öğretene arasında gerçekleşmesi beklenen etkileşim ve öğrenme süreci, teknolojiyle desteklenebildiği oranda daha hızlı ve kalıcı olabilmektedir. (Türk , 2021)

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerini ileriye taşımak için eğitimde teknolojiyi etkin kullanmaya dair sistemlerinde değişiklikler yaptıkları görülmektedir. Bu ülkeler yetişen nesillerinin teknolojiden haberdar olan ve teknolojiyi etkin kullanabilen nesil olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Buradan hareketle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ülke eğitimde teknoloji

entegrasyonu için büyük kaynaklar ayırarak araştırma ve projeler üretmişlerdir. Bu projeler; Apple tarafından 1980’li yıllarda “Geleceğin Sınıfları”, yine 2000’lerde ABD’de “Geleceğin Öğretmenlerini Teknoloji Kullanımına Hazırlama”, Portekiz’de 2008 yılında başlayan “Macellan Projesi” ve Güney Kore devleti tarafından öğrencilerin ders kaynaklarına elektronik halde ulaşabilmeleri için dağıtılan tablet bilgisayarlar örnek olarak gösterilebilir (Pamuk vd., 2013).

Ülkemizde de 2012 yılında hayata geçen “FATİH Projesi” bu çalışmaların bir benzeri olarak örnek olarak verilebilir. FATİH Projesi, okulların tamamına (Lise, Ortaokul ve İlkokul sıralaması gözetilerek) sınıflara “Etkileşimli Tahta”, okul internet altyapısı ve yüksek hızda internet sağlayarak teknoloji altyapısını iyileştirme amacıyla hayata geçirilmiştir. Teknoloji entegrasyonunu sağlayan ülkeler bilgi çağı toplumu olma yolunda ilerlerken eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenlerin de teknolojiyi etkin kullanabilen ve eğitime teknoloji entegrasyonunu sağlayabilen öğretmenler olarak yetişmesini amaçlamaktadır (Çağiltay, 2001). Ülkemizde faaliyete giren bu uygulama ile eğitim sistemimizin modern entegrasyonu yönünde ilerleme kaydetmesini sağlamış fakat bununla beraber sistemin kendi içerisinde teknoloji kaynaklı bazı temel sorunlar belirmesine neden olmuştur.

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). 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.

Günümüz dünyasının geldiği nokta itibarıyla eğitimin sadece klasik yöntemlerle ve aynı kapalı mekânlarda bulunma zorunluluğuyla mümkün olamayacağı görülmektedir (Türk , 2021). 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.

Bu nedenlerden dolayı ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştiren eğitim kurumlarımızın özellikle öğretim faaliyetleri içerisindeki yaşanan teknoloji kaynaklı problemlerine ışık tutmak ve bunlara yönelik çözümsel adımlar atmak eğitim sistemimizin kalitesini yükseltmek 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. Dijitalleşmenin getirdiği değişim ve dönüşüm sürecinin faydaları ile eğitim sistemimizin verimliliği artış yönünde ivmelenirken, aynı zamanda bu sürecin yan etkilerini de tespit edip bunları minimize etmek ulaşmak istediğimiz hedeflere yönelik önemli katkıları olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Dijitalleşen dünyada eğitim sistemimizin inovatif gelişmelere entegrasyonunun sağlanması ve bunun yanı sıra modern dünyadaki rekabetçi unsurlarla yeteri kadar rekabet edebilme kabiliyetine sahip

olması gerekmektedir. Bunu sağlamak için eğitim sistemimizin üretkenliğinin ve işlevselliğinin istenen noktaya ulaşması ve sürekli olarak kendini yenileyerek değişim ve dönüşüme adapte olması gerekmektedir. Bunun için eğitim kurumlarımızdaki teknoloji kaynaklı sorunların aşılmasında yönetici ve öğretmenlerin bunların çözümü ve geliştirilmesinde çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kapsamda çalışmamız eğitimsel unsurların canlılığını arttırmak için yönetici ve öğretmenlerin eğitim teknolojisi alanlarında yaşadığı sorunları tespit etmek ve bunları giderecek çözümler sunarak ilgili alanlarda içerik üretip yönetici ve öğretmenlerimizin dijital anlamda çağa uyum sağlayıp gelişmesi temel amacı ifade etmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, Öğretimsel Faaliyetler içerisinde BT entegrasyonu ve Dijital Okuryazarlığın geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerini baz alarak ortaya çıkarmak temel amacı ifade etmektedir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

Problem Cümlesi

Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin BT entegrasyonlarının uygulama aşamasında ve Dijital Okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Alt Problemler

- 1.Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin BT entegrasyonlarının uygulama aşamasında karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- 2.Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Çalışmanın Önemi

Eğitim sistemimizin modern dünyadaki gelişmelere entegrasyonunun sağlanması bu amaca ulaşabilmek için teknoloji kaynaklı sorunlarının eğitim kurumlarında minimize edilmesi gerekmektedir. Teknolojinin iyileştirilmesi ile yaşanacak olan kalite artışı yetiştirmekte olduğumuz öğrencilerimizin daha kaliteli eğitim almasını mümkün kılacaktır. 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. Bu katkıları da eğitim kurumlarımızdaki yönetici ve öğretmenlerimizin eğitim teknolojisi alanındaki liyakatini arttırarak bu yetkinlikler marifetiyle yapmak için çok önemli bir çalışma olacaktır. Çalışma sonrası geliştirilecek olan içeriklerle problem yaşanan alanlara yönelik çeşitli modüller hazırlanarak tüm bunlar ivedilikle kullanıcıların istifade etmesi yönünde hizmete sunulacaktır. Bu sayede bir yandan eğitim altyapısında iyileştirmeler sağlanırken aynı zamanda kurum personellerimizin liyakatinin artmasına olanak sağlayacaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli , çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

MEB bünyesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim faaliyetleri içerisinde BT entegrasyonunun sağlanması ve dijital okuryazarlığın geliştirilmesi süreçlerindeki sorunları ortaya çıkarmayı hedefleyen ve çözüm önerilerine yer verilecek olan bu çalışmaya yönelik gözlem ve görüşler kapsamında nitel araştırma yaklaşımına yönelik bir çalışma yapılacaktır. Bu çalışmada

okullarda ki öğretim faaliyetleri içerisinde BT entegrasyonun sağlanması ve dijital okuryazarlığın geliştirilmesi süreçlerindeki sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşler açısından derinlemesine bir analiz yapmamızı sağlayacak nitel araştırma desenlerinden biri olan Fenomenoloji(Olgu Bilim) deseni kullanılacaktır. 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 koymasına adına Fatih projesinin uygulandığı okullar seçilecek olup bu sebepten ötürü amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim faaliyetleri içerisinde BT entegrasyonu sağlanması ve dijital okuryazarlığın geliştirilmesi ile ilgili okullarda yaşanan sorunlarının neler olduğu ve buna yönelik olarak neler yapılabilir kapsamında çözümler sunulmak istendiği için 2024 – 2025 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde MEB' e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlere yer verilecektir. Araştırmanın geniş bir alana yayılmasını önlemek, maliyeti düşürmek ve denetimi artırmak amacıyla araştırmaya Kilis ili Merkez ve Elbeyli ilçelerinde görev yapan, araştırmaya katılımda gönüllü olacak öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından gözlem ile birlikte alan yazın incelenerek hazırlanan sorulardan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanacaktır. Soruların oluşturulması ve uygulanabilir hale getirilmesi aşamasında yapılan çalışmalar eşliğinde alanında uzman öğretmen ve akademisyen görüşleri alınacaktır.

Elde edilen verilerin tamamı 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde Kilis ili Merkez ve Elbeyli ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden, hazırlanan görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilecektir. Yapılan çalışma ve hazırlanan görüşme soruları ile ilgili katılımcılar bilgilendirilecek olup yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilecektir. Katılımcıların verdiği cevaplar, görüşme esnasında yazılı olarak kayıt altına alınacaktır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi aşamasında görüşme formlarından elde edilen bilgiler dijital ortama hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılacak olup, elde edilen hiçbir kişisel bilgi herhangi bir şekilde çalışmanın hiçbir aşamasında kullanılmayacaktır. Nitel bir veri analizi türü olan içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımı ile ele alınacaktır. 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. Yapılan analiz türünde ana hedef elde edilen bulguların erişim halinde olan kişilere özet halinde ve yorumlu bir şekilde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler neticesinde her bir öğretmeni (Ö1, Ö2, Ö3...) olarak nitelendirilmiş olup bu katılımcılara bu şekilde bir kod verilecektir. Daha sonra çalışmaya katılan katılımcıların aynı sorulara verdikleri cevaplar bir araya toplanacak verilen cevaplara yönelik verilere yönelik kategoriler ve kategorilere alt temalar oluşturulacaktır. Oluşturulan alt temalardan yola çıkarak da ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ve temalar ile elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Çalışmada yer verilen içerik analizinin temel özelliği benzer yönleri olan verilerin

belirli temalar altında toplayıp kategorize ederek, düzenleyerek yorumlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kategoriler elde edilen verilere göre analiz edilerek oluşturulacaktır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşmeler yoluyla katılımcılardan elde edilen bulguların sunumuna araştırmanın alt soru sıralaması göz ününde bulundurularak yer verilmiştir.

1. Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin BT entegrasyonlarının uygulama aşamasında karşılaştığı sorunlar

Öğretmenler, Öğretim Faaliyetleri içerisinde BT Entegrasyonlarının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları; Hizmet içi eğitim Eksikliği, Altyapı Eksikliği, Bütçesel Faktörler ve Teknik servis konuları olmak üzere dört tema şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan Öğretmenler Ö₁, Ö₂... Ö₁₀ şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 1: Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin BT entegrasyonlarının uygulama aşamasında karşılaştığı sorunlar

Şekil 1 incelendiğinde; Öğretim Faaliyetleri içerisinde BT Entegrasyonlarının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları dört temada ifade etmişlerdir. Bu temalardan birincisinin “Hizmet içi Eğitim Eksikliği” olduğu görülmektedir. Bu konuda en büyük sorun

Öğretmenlere yeni teknolojiler ile ilgili hizmet içi eğitime olan ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Kendileriyle yapılan mülakatta Ö₃ kodlu öğretmen "...Yeni bir uygulama çıktığında çoğu zaman bundan habersiz olabilmekteyiz ve yoğunluktan çoğu zaman alanımıza yönelik konuları takip edebiliyoruz. Belirli konularda özellikle teknolojik çalışmalarda belirli zaman aralıklarında yüz yüze olmasa da çevrimiçi eğitim yapılabilir..." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Ö₅ ise; "...Meslekte uzun yıllardır çalışan öğretmenlerimiz etkileşimli tahta kullanımında çok zorlandıklarını özellikle sayısal branştaki hocalarımızın çizim gerektiren durumlarda sorun yaşadığı için genellikle eski usul devam ettiklerini görmekteyim, aday öğretmenler veya mesleğin başında ki öğretmenlerimiz bunlara adaptasyonlarında çok sorun olduğunu gözlemlemesem de tüm hocalarımıza etkileşimli tahtadaki kabiliyet artımı için eğitim verilebilir..." açıklamasını yapmıştır. Bununla beraber Ö₆ kodlu öğretmen; "...Fatih projesi gibi okul içerisinde teknolojinin etkin olabilmesi için çok önemli projeler var aslına bakarsanız bu projeden sonra akıllı tahtalar ve tabletler bir çok okula dağıtıldı ve bununla beraber proje içerisinde daha detaylı başka konular var mı diye detaylı bilmesem de tüm proje hakkında herkesin bilgileneceği şekilde detaylı çalışmalar yapılabilir ..." demiştir.

Öğretmenlere göre, Öğretim Faaliyetleri içerisinde BT Entegrasyonlarının uygulamasında karşılaşılan sorunlardan diğeri ise, "Altyapı Kaynaklı Sorunlardır." Altyapı kaynaklı sorunların başında, donanımsal, yazılımsal ve internet bağlantılı sorunlu gelmektedir. Alt yapı sorunlarının nedenleri irdelendiğinde; kurum içerisinde ki yazılımların versiyon düşüklüğü ve lisans problemleri, bazı cihazların eski oluşu ve internet hızının yavaş olması gibi unsurların etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda Ö₁ kodlu öğretmen "...Okulumuzda akıllı tahtalar mevcut ve dersler de etkin şekilde kullanılmaktadır sadece öğretmenler odasındaki bilgisayarımız ve yazıcımız çok eski ve sayımız oldukça fazla özellikle sınav günleri çok sorun olmakta ,bunun dışında tahtalarda internet hızı da yavaş olduğu için etkinlikler için sürekli videolar geç yüklendiği için ders içi zamanımız verimsiz olabilmekte ve bazen ders kaynatılmaya çalışılmaktadır..." şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda yapılan mülakatta ikinci soruya Ö₇ "...Okulumuzun altyapı bakımında baktığımızda çok iyi yönleri bulunmakta sadece düzeltilmesi gereken şeyler var, örnekleyecek olursak müfredat üzerindeki bazı konular akıllı tahta ile uyumsuz çalışmaktadır, bu konularda iyileştirmeler olursa veya içerikler tahtalarda hazır yüklü olsa çok daha iyi olur ..." şeklinde cevap vermiştir. Bir başka öğretmen Ö₄ "...Bilgisayarlar çok iyi fakat kullanmak zorunda olduğumuz bazı uygulamalarda lisans sorunu olmaktadır, öğretmenlerin hazır kullanacağı yazılımların tüm bilgisayarlarda yüklü olarak okula gelmesi iyi olurdu..." diye ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre, Öğretim Faaliyetleri içerisinde BT Entegrasyonlarının uygulamasında karşılaşılan sorunlardan diğeri ise; "Bütçe Kaynaklı" sorunlardır. Öğretmenler yapılacak etkinliklerde çoğu zaman yenilikçi teknolojik materyallerden faydalanmak istediğini bunun temininde güçlük yaşadığını aynı şekilde kullanmak istedikleri yazılımların ücretli olmasından ötürü istenilen çalışmaları yaparken zorlandığını ayrıca fatih projesi kapsamında öğretmenlerinde teknolojik aletler ile desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö₂ "...Kendi dersimde iletim teknolojileri ile ilgili olarak bazı teknolojik kartlara ihtiyacım oldu fakat bunlar herkesin kullanacağı sadece belirli derslerde gereken kartlar olduğu için tedarik edemediğimiz, bu yüzden alternatif masrafsız şeyler ile konuları işlemek durumunda kalmıştım. Genel olarak sözel derslerde çok materyale ihtiyaç olmasa da sayısal tabanlı derslere biraz daha bütçe ayrılması gerekiyor..." şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Yine benzer şekilde Ö₁₀ kodlu öğretmen "...Eklemek isteyeceğim son olarak BT entegrasyonlarının daha sağlıklı olması için öğretmenlere tabletler dağıtılmasını isterdim, fakat mevcut öğretmen sayısı düşünüldüğünde ciddi bir ekonomi ortaya çıkmaktadır..." görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere göre, Öğretim Faaliyetleri içerisinde BT Entegrasyonlarının uygulamasında karşılaşılan sorunlardan diğeri ise; "Teknik Servis Kaynaklı" sorunlardır. Genel olarak öğretmenler bir problem olduğunda çözüm desteği sunacak personel yokluğundan ve bunun zaman kaybına neden olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler MEB bünyesinde bu konuda çözüm için formatör

öğretmen görevlendirildiğini fakat bu öğretmenlerin çoğunlukla bu alanlarda eğitim almadığından sorunları çözmekte yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Bu konu da Ö₈ kodlu öğretmen "... Geçen yıl girdiğim bir sınıftaki tahtanın açılmadığına yönelik formatör öğretmene ve okul yönetimine bildirim yaptım fakat onlarda MEB'e bildireceklerini ve gelen ekibin çözeceğini belirtti fakat onların gelmesi çok uzun sürmektedir..." yine başka bir okulda görevli Ö₁ kodlu öğretmen "...Okulumuzda bir ürün ile ilgili arıza olduğunda iletişime geçeceğimiz kimse bulunmamaktadır, meydana gelen sorunu idareye bildirip yada çözümünü basitse internet üzerinde araştırma yapmaktayız, bu alanda profesyonel bir hizmet iyi olabilirdi ..." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

2. Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik karşılaştığı sorunlar

Burada mülakat formundan elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Öğretmenler, Öğretim Faaliyetleri içerisinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları; Öğretmen Tutum ve Davranışı, Bilişim araçlarını Etkili Kullanama, Eğitsel içeriklerin Yetersizliği konuları olmak üzere üç tema şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 2: Öğretim faaliyetleri içerisinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik karşılaştığı sorunlar

Şekil 1 öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığın geliştirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunları göstermektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üç ana tema altında kodlar şeklinde verilmiştir.

“Öğretmen Tutum ve Davranışı,” teması altında genel olarak öğretmenlerde bu konuda bir gelişim potansiyeli olduğu fakat bazı öğretmenlerin uyum sorunu yaşadığı bundan ötürü klasik eğitim anlayışını sürdürdüğü belirtilmiştir. Ö3 kodlu öğretmen “...Öğretmenlerimiz dijital okur yazarlığın geliştirilmesine yönelik çeşitli eğitim almaktadır fakat yeni teknolojilerin bazen karmaşık gelmesinden ötürü bazı meslektaşlarımız eski rutin yöntemlerle ders işlemektedirler...” şeklinde görüş bildirmiştir. İki öğretmen (Ö2 ve Ö7) ise, meslekte uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerin güncel konularla ilgili araştırma yapmadıklarından bahsetmektedir. Ö2 kendisiyle yapılan mülakatta, “...Özellikle sayısal branşlarda eskiye göre birçok yenilik mevcut örneğin pandemi zamanında grafik tablet kullanarak çizimler yaparak dersler anlatmıştık fakat kendi branşımızdaki bazı meslekte tecrübeli öğretmenlerimiz bu konularda bilgisi olmadığını söyleyerek bunu tercih etmemişlerdi ve bu konuda araştırma yapma noktasında biraz daha enerji harcanabilirdi...” demiştir. Üç öğretmen (Ö4, Ö5 ve Ö8) ise öğretmenlerin bazı yeniliklere karşı gelişime kapalı davranabildiğini ifade etmişlerdir.. Bu konuda Ö4 kodlu öğretmen; “...Derslerde hayatımızı kolaylaştıran bir çok teknoloji artık mesleğimizi de kapsayacak şekilde hayatın her alanına girdi yalnız derste güncel şekilde föyler ile ders işleyip bunun yanı sıra online çalışmalar yaparken zümrelerimizin bazen bunu zaman kaybı görüp bazen adapte olmak istemediklerinden ötürü bazı zamanlar öğretimsel farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır bunun yerine gelişime ve işimizi kolaylaştıracak şeylere çabucak entegre olmalıyız.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

“Eğitsel İçeriğin Yetersizliği,” teması altında genel olarak öğretmenler mevcut müfredattaki içeriklerin düzey sorunları bulunduğunu, karmaşık ve yapı olarak istendik davranışları çocuğa kazandırmaya çalışırken öğretmenlerin içerikleri kullanımı noktasında güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö5 ve Ö7 kodlu öğretmenler yedinci soruya “...Dersler ile ilgili içeriklerin kullanımı esnasında programsal hatalar alındığını bundan dolayı açılması istenen föy, deneme video slayt gibi yüklenemeyip içerikler açılmamaktadır...” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ö1 ve Ö4 kodlu öğretmenler ise; “...Tablet üzerinden açtığım içerikler akıllı tahta üzerinde uyum hataları nedeniyle açılmamaktadır, bu sebepten başka içerikler ile aynı konuları anlatsam da konuları anlatırken yetersiz kalmaktadır...” diye ifade etmişlerdir. Ö9 kodlu öğretmen ise aynı soruya “...İçerikler yapı olarak muhakkak bir güncellemeye ihtiyaç var çünkü bu içerikleri bütün öğretmenlerin kavrayıp ifade edebileceği şekilde basitçe hazırlanmalıdır bu sayede öğretmenin bu uygulamaları kullanma yetkinliği artar ve öğretmen içeriği daha da zenginleştirerek sınavlardaki başarı oranlarına da etki edecek şekilde teknoloji ile uyum içinde konuyu öğrencilere aktarabilir....” şeklinde cevap vermiştir.

“Bilişim araçlarını etkili kullanamama” konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde; birçok öğretmenin akıllı tahta özelliklerini yeterince bilmediği bunun yanı sıra güvenlik endişesi taşıdığı ve bazı içerikleri nasıl kullanacaklarına yönelik yeterince donanımı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö3 kendisiyle yapılan mülakatta, “...Bilgisayarı iyi kullanamadığım için dersleri bu şekilde işlemek istemiyorum anlatmak istediğim şeyleri özellikle soru çözümlerinde çizimlerde lazım olan dijital kalem ve silgi kullanırken sorun yaşadığımdan tahtaya çizerek anlatmaktayım...” demiştir. Diğer taraftan görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (Ö1, Ö2, Ö3...Ö10) akıllı tahtayı etkin kullanım esnasında güvenlik ile ilgili kaygılarının olduğunu teneffüs aralarında tahtalarda kilitleme işlemi olmaması halinde öğrencilerin erişimine açık şekilde birçok sıkıntı olabileceğini vurgulamışlardır. Yalnız bu konuda iki öğretmen (Ö2, Ö6) bu konuda çeşitli kilitleme yazılımları olduğunu fakat onun içerisinde de bazı problemler olabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, yapılan mülakatta Ö3 “...Akıllı tahtalarda öğrenci erişiminden ötürü çeşitli güvenlik problemleri olabilmektedir. Bunun çözümü için her öğretilerde bulunan flash belleklere anahtar yazılımı yüklenerek tahtalara kilit yazılımı atılabilmektedir. Tek yaşanan sorun burada da öğretmen teneffüs arasında konuları deftere tahtadan geçmeleri için flash belleklerini tahtaya takılı bırakıp çıkmak zorunda kalabilmektedir, buda sınıftaki kişilerin açık kalan tahta ile beraber öğretmenin tahtada kalan flashında da bulunanlara da erişebilmesine olanak sağlamaktadır...” şeklinde görüş

bildirmiştir. İki öğretmen ise (Ö₁, Ö₅) derslerini bilinen klasik metodlarla işlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan mülakatta Ö₅ "...Teknoloji ile aram iyi olmadığı için kendi notlarımla bildiğim usullerle dersleri işliyorum sınav sorularını hazırlarken ve öğrencilerin cevaplamasını kolaylaştırmak zamandan kazanmalarını sağlamak için teknolojiden kısmen yararlanmaya çalışıyorum..." şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Sonuç Tartışma Öneriler

Öğretmenler, öğretim Faaliyetleri içerisinde BT Entegrasyonlarının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları dört temada ifade etmişlerdir. Bu temalar; Hizmet içi eğitim Eksikliği, Altyapı Eksikliği, Bütçesel Faktörler ve Teknik servis konuları olmak üzere dört tema şeklinde ifade etmişlerdir. BT entegrasyonlarının sağlıklı yürütülmesi için FATİH projesi gibi çok kapsamlı projeler devreye girerek tüm sınıflarda internet bağlantısı, projeksiyon cihazı, bilgisayar ve akıllı tahtalar kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin derslerinde ,bilişim araçları içerisindeki çok çeşitli ekipmanları yeterince etkili kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerden ötürü temalardan da ortaya çıkan verilerden, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun temelindeki sorunları çözmek için öğretmenlere uygulama bazlı çalışma yapmak önemli derecede etkili olacaktır. Öğretmenlerin akıllı tahta, tablet ve projeksiyon cihazı gibi öğretim araçlarının kullanımında zorlanmaları onların bu cihazları kullanma konusundaki yetersizlikleri ile açıklanabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgisayar, akıllı tahta, tablet ve projeksiyon cihazı gibi teknolojik cihazları kullanma konusunda eksiklerinin olduğu belirlenmiştir (Akçayır, 2011; Altınçelik, 2009; Aşkar ve Usluel-Koçak, 2003; Çelik ve Bindak, 2005; İşman, 2002). BT Entegrasyonlarının yürütülmesi sürecinde teknik altyapıya çok büyük şekilde ivme kazandıran FATİH Projesi hakkında birçok öğretmenin yeterli bilgisi bulunmamaktadır. Bununla beraber çeşitli alınan hizmet içi eğitim kurslarında ilgili görevlilerin bazı konularda teori ağırlıklı eğitimler verdiği ifade edilmektedir. Bu durumdan ötürü öğretmenlerin pratik eksikliği bulunmakta ve dolayısıyla bu durumdan ötürü projeye karşı olumsuz durum oluşturabilmektedir. Nitekim hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğinin değerlendirmesi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekler bulguların olduğu görülmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Uçar ve İpek, 2006). Öğretmenler , BT entegrasyonlarının geliştirilmesi sürecinde sorun olarak belirttiği konular içerisinde Alt Yapı eksikliği, ve Teknik Servis konularının yetersizliğinden bahsedilmektedir. Kurum içerisinde birçok alanda FATİH projesi ile beraber etkileşimli tahta montajı, internet altyapısı dönüşümü ve tablet dağıtımı gibi işlemler yapılmış bununla beraber bu çalışmalar eğitime ivme kazandırırken ,süreç esnasında meydana gelen sorunlara çözüm destek unsurlarının sağlıklı yürütülmediği öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Kurum içerisindeki arızalar için MEB bünyesinde Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasından geçici görevle görevlendirmeler yapılmakta olup, bu öğretmenlerin meydana gelen sorunlarda çözüm konusunda ilgili alanlarda eğitim almadığı için yeterli olmadığı belirtilmiştir. Sistemin sağlıklı yürütülmesi için merkezi profesyonel hızlı çözüm merkezi olması bu konularda yaşanan zaman kaybı ve verimsizliği minimize edecektir. BT Entegrasyon sürecinde öğretmenler FATİH projesi kapsamına öğretmenlerinde alınarak öğretmenlerinde tablet gibi dijital unsurlarla donatılması ,bununla beraber kurum içerisindeki sınıf dışında kalan diğer alanlardaki eski cihazların değiştirilerek oluşan sorunların en aza indirilmesi, teknoloji kaynaklı yapılacak çalışma ve alınacak materyallere ekonomik katkılar sunulması yönünde beklentilerini ifade etmektedir.

Öğretmenler, Öğretim Faaliyetleri içerisinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları; Öğretmen Tutum ve Davranışı, Bilişim araçlarını Etkili Kullanma, Eğitsel içeriklerin Yetersizliği konuları olmak üzere üç tema şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi sürecinde bazı konularda olumsuz tutumları bulunmaktadır ve genel olarak bu şekilde tutum sergilemelerinin altında birçok nedenin olduğunu

belirtmiştir. Katılımcılar bu nedenleri teknoloji ağırlıklı derslerin ek yük getirmesi, öğretmenlerin bilgisayar okuryazar düzeylerinin yetersiz olması ve öğretmenlerin değişime karşı dirençli olmaları şeklinde sıralamışlardır (Ayvacı ve Bakırcı, 2012). Bununla beraber öğretmenler eğitsel içeriklerin yeterli olmadığını geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Halihazırda cihazlar içerisinde de yeterli dokümanların olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler içeriklerin yetersizliğinin sadece kendileri için değil öğrenci bazında da sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenlerden ötürü uzman ekiplerle beraber zenginleştirilmiş BT Uyumlu öğretmenlerin ve öğrencilerin düzeyine inebilecek materyaller geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin karşılama konulan akıllı tahtaların etkili materyaller olmadığını fark ettiklerinde büyük bir hayal kırıklığı yaşamaları kaçınılmazdır (Yavuz ve Coşkun, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin mevcut yaşanabilecek sorunlara ilişkin ders öncelerinde tedbir alması, bununla beraber uzman ekiplerin eğitsel içeriklerin iyileştirilmesine yönelik, görsel ve işitsel ağırlıklı zenginleştirilmiş çalışmalarla katkıda bulunması verimlilik açısından etkili olacaktır. Bununla beraber bu durumlardan ötürü derslerde zorluk çeken öğretmenlerin ders sırasında bilgisayar kullanmayı istemedikleri ve derslerin daha çok geleneksel yöntemlerle işleme eğiliminde olduğu da görülmektedir. Öğretmenler, yeni bir eğitim teknolojisi olan akıllı tahtada geometrik şekillerin çizimlerinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin, klasik yöntemlerle derslerini yürüttükleri sonucuna ulaşmıştır. Oysa bunun büyük bir sorun olmadığı, hizmet içi eğitim kursları ile aşılabileceği söylenebilir. Öğretmenler; fatih projesinin açılımı olan fırsatları artırma, teknolojiyi iyileştirme ve eğitimde daha modern ortamları hazırlama konusunda ikna edilmelidirler. (Ayvacı, Bakırcı, ve Başak 2015). Öğretmenlerin yapılan mülakatta etkileşimli tahta kullanımına yönelik tahtaların birçok özelliğini bilmediğini, özel alanlarda çok sorun olmasa da özellikle sayısal alanlarda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenlerden ötürü dijital okuryazarlığının gelişim sürecinde öğretmenlere uygulama tabanlı eğitimler verilerek öğretmenlerin bu alanlardaki eksikliklerinin giderilmesi yönünde çalışmalar verimli olacaktır.

Öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerini kullandıkları takdirde öğrencilerin becerilerinin arttığını görmeleri mesleki doyum açısından önemli bir pekiştirici olacaktır. Bu durum, öğretmenlerin derslerinde bu tür yenilikleri kullanma konusunda ilgili ve istekli olmalarını sağlayarak sürecin yaygınlaşmasını hızlandıracaktır (Akçayır, 2011; Altınçelik, 2009; Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu, 2001).

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırma Kilis ilindeki Merkez ve Elbeyli ilçelerinde bulunan FATİH Projesinin yürütüldüğü okullar ile sınırlıdır. Araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için çalışma farklı okullar ve illerde gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada öğretim faaliyetlerindeki uygulamalara ilişkin olarak sadece öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda öğretim faaliyetlerine dahil olan tüm kişilerin görüşlerine başvurulabilir.
- Araştırmanın verimliliğinin artırılması için farklı veri toplama araçları kullanılarak karma çalışmalarda yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Hizmet içi eğitimler esnasında teori bazlı eğitimler yerine uygulama ağırlıklı eğitimler yapılabilir.

- Altyapılarda gerekli iyileştirmeye yönelik olarak FATİH projesi dışında kalan diğer okul içi alanlarda iyileştirmeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin ders esnasında kullanacakları içerikler düzey gözetilerek kullanım yönünden sadeleştirilerek, içerik yönünden zenginleştirilebilir.
- Okulun ilk haftasında seminer çalışmalarında BT Entegrasyonlarına yönelik mesleki çalışmalar yapılabilir..
- Materyal eksikliğinin çözümü için vakıflar ,STK'lar, şirketler vb. ile işbirliği içinde olunabilir.
- Öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi eski klasik yöntemlerden uzaklaşarak birden çok duyuya hitap eden içerikleri etkin kullanabilmesi için branş bazlı içerikler cihazlarda hazır halde bulundurulabilir.
- Öğretmenlerin teknoloji kaynaklı proje ve çalışmalarına gerekli bütçeler ayrılarak bunlar kurum içerisinde yaygınlaşarak çeşitlendirilebilir.
- Okullarda meydana gelen sorunlara ilgilenmesi için görevlendirilen formatör öğretmenlere meydana gelen arızalar baz alınarak merkezi eğitimler verilebilir bunun yanı sıra ulusal bazda herkesin kolaylıkla erişim sağlayabileceği web tabanlı bir merkezi destek platformu kurulabilir.

Kaynakça

- Akçıl, U., Altınay, Z., Dağlı, G. ve Altınay, F. (2019). The role of technology leadership: Innovation for school leadership in digital age. *eLearning & Software for Education*, 2, 323-329.
- Akçayır, M. (2011). Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Alkan, C. (1997). Eğitim Teknolojisinin İkibinli Yıllarda Yapılandırılması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2015). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 20-46.
- Bates, A. W. ve Poole, G. (2003). Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success 10475. Indianapolis: Crosspoint Blvd, in 46256.
- Uşun, S. (2003). Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- 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.
- 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.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- İşman, A. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- Kutlu, M. O. ve Aldağ, H., (2005). Öğretim teknolojisine giriş. öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ss.9-35), İstanbul: Lisans Tasarım Yayınları.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1799-1822.
- 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.
- Şimşek, N. (2002). Derste eğitim teknolojisi kullanımı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk, n. (2021). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 274-286.

Teşekkürler

Bu süreçte beni her zaman destekleyen değerli eşim ve aileme, mesleki bilgilerini benimle paylaşmaktan kaçınmayan, her türlü konuda desteğini benden esirgemeyen ve tezimde büyük emeği olan Gaziantep Üniversitesi öğretim üyelerinden danışman hocam Sayın Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN'e ve çok kıymetli çalışma arkadaşlarıma sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi intihal kurallarına uygun; aksinin tespit edilmesi hâlinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Mert ŞİMŞİRLİ

Görüşme Formu

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma MEB Bünyesinde yer alan devlet okullarımızdaki öğretmenlerimizin Öğretim Faaliyetleri içerisinde BT entegrasyonunun sağlanması ve Dijital Okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik sorunları tespit etmek ve bunlara ilişkin çözümler sunmak için yapılmaktadır.

Araştırma ile ilgili yaptığımız tüm görüşmeler gizli tutularak sadece araştırma verisi olarak kullanılacak olup, bu nedenle bu forma açık kimliğinizi yazmanız gerekmemektedir. Çalışmamızın temel dayanağını oluşturacak olan okul içerisindeki gözlemlerinizi, yaşadığımız sorunları ve varsa bunlara karşı varsa önerilerinizi belirtirseniz seviniriz.

Bu araştırmaya katılıminız ve katkılarız için teşekkür ederiz.

Mert ŞİMŞİRLİ
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

- a) Cinsiyetiniz: Erkek Kadın
- b) Yaşınız: 21-25 26-30 31-35 41 ve Üzeri
- c) Branşınız:
.....
.....
- d) Mesleki Kıdem Yılıınız: 1-5 6-10 11-15 16-20 21 yıl ve üzeri
- e) Mezun Olduğunuz Fakülte:.....
- f) Öğrenim Durumunuz: Enstitü Lisans Yüksek Lisans Doktora

II.BÖLÜM

S-1- Okullarda BT Entegrasyonun sağlanması ile ilgili olarak kurumunuzun alt yapısı hakkında olumlu ve olumsuz gözlemleriniz nelerdir?

.....
.....

S-2-Kurumlardaki öğretmenlerin BT Entegrasyon sürecinin sağlanması için verilen eğitimleri nasıl değerlendirirsiniz?

.....
.....

S-3-BT Entegrasyonun sağlanması sürecinde öğretmenlerin katkısı bağlamında meslektaşlarınızın rolünü okul içerisindeki gözlemlerinizden yola çıkarak nasıl değerlendirmektesiniz?

.....
.....
.....

S-4-Kurum içerisinde BT Entegrasyon süreciyle ilgili olarak meydana gelen herhangi bir sorun durumunda konuya nasıl çözüm sağlamaktasınız?

.....

S-5-BT Entegrasyonun sağlanması sürecinde mesleki deneyimlerinizden yola çıkarak sizin gözlemediğiniz, eklemek istediğiniz olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

.....
.....

S-6-Öğretim Faaliyetleri içerisinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik süreçlerde öğretmenlerin yaklaşımı ve katkısını nasıl değerlendirmektesiniz?

.....

.....
.....
S-7-Öğretim Faaliyetleri içerisinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığının gelişimine yönelik mevcuttaki eğitsel içerikler hakkında gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz gözlemleriniz nelerdir?
.....
.....
.....

S-8-Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığın geliştirilmesi noktasında meslektaşlarınızın bilişim araçlarını kullanım kabiliyetleri ile ilgili olarak neler söylemek istersiniz?
.....
.....

Görüşmemiz sona ermiştir. Yaptığımız çalışmada sunmuş olduğunuz değerli katkılar için teşekkür ederiz.

Türkçe Dersinde Öğrencilerin Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarını Geliştirmede Yapay Zekâyı Sosyobilimsel Bir Konu Olarak Kullanma

Nurbanu KANSIZOĞLU¹

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu çalışma Türkçe dersinde öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde sosyobilimsel bir konu olarak yapay zekâ ile bütünleştirilmiş etkinliklerin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. “Tek grup ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen”in kullanıldığı çalışmanın örneklemini Adıyaman’daki bir devlet ortaokulunun 28 (18 kız; 10 erkek) 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Bilimsel Düşünme Alışkanlığı Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS 27.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, yapay zekâ içerikli sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş etkinlikler öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Üstelik hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın geniş düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Bununla birlikte yapay zekâ içerikli sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş etkinlikler bilimsel düşünme alışkanlığının en fazla sırasıyla merak boyutunda etkili olmuştur. Anlamlı farklılığın olduğu diğer boyutlar ise sırasıyla şüphecilik, nesnellik ve mantıksallık, açık fikirlilik şeklindedir. İncanın askıya alınması ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular, sosyobilimsel konularla ilişkilendirilen Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmede pozitif yönde etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Mevcut çalışmanın bu sonucu yapay zekânın sosyobilimsel bir konu olarak Türkçe dersinin içeriğine dâhil edilmesinin yararlı olabileceği konusunda umut vermektedir. Dolayısıyla yapay zekâ Türkçe ders kitaplarında Bilim ve Teknoloji, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Hak ve Sorumluluklar gibi temalarda metin olarak yer almalı ve bu konuya etkinliklerde düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Sosyobilimsel konular, yapay zekâ, bilimsel düşünme alışkanlığı, Türkçe dersi.

Using Artificial Intelligence as a Socio-scientific Topic to Develop Students’ Scientific Thinking Habits in Turkish Language Lessons

Abstract

This study investigates the impact of activities integrating artificial intelligence as a socio-scientific topic on the development of students’ scientific thinking habits in the context of Turkish language lessons. The research employed a quasi-experimental design with a single group and pre-test post-test measures, involving a sample of 28 (18 female, 10 male) 7th-grade students from a public secondary school in Adıyaman. The “Scientific Thinking Habits Assessment Rubric” was used as the primary data collection instrument, and the data were analyzed using the SPSS 27.0 statistical package. The findings reveal that activities integrating socio-scientific topics with artificial intelligence content have a statistically significant effect on the development of students’ scientific thinking habits. Moreover, the effect size indicates that this impact is substantial. Among the dimensions of scientific thinking habits, curiosity was the most influenced by the intervention, followed by skepticism, objectivity, and rationality, in that order. However, no significant changes were observed in the dimensions of suspension of belief and distrust of arguments from authority.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Trabzon Üniversitesi, nurbanukansizoglu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6908-2644

These results demonstrate the positive influence of Turkish language activities associated with socio-scientific issues on the enhancement of students' scientific thinking habits. The findings also suggest that incorporating artificial intelligence as a socio-scientific topic in the Turkish language curriculum holds promise. Accordingly, the integration of artificial intelligence into Turkish language textbooks, particularly in themes such as Science and Technology, Communication and Social Relations, and Rights and Responsibilities, is recommended. This inclusion should be designed to promote the development of students' critical thinking skills.

Keywords: Socio-scientific issues, artificial intelligence, scientific thinking habits, Turkish language lesson.

Giriş

Modern toplumda yaşayan insanların hayatı bilimle bağlantılıdır ve bireyler giderek artan bir şekilde bilime karşı anlayış ve bakış açılarından yararlanmak zorunda oldukları konularla karşılaşmaktadır (Topçu, Sadler & Yılmaz-Tüzün, 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 ve otonom robotlar (Applebaum & Sadler, 2011), klonlama, gen terapisi, embriyo seçimi (Levinson, 2006) bu tartışmalı ve ikilemler konularından yalnızca birkaçıdır. Bu konulara ilişkin alınacak kararların; toplumlar üzerinde hem yerel hem de küresel ölçekte 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).

Öğretmenlerden beklenen, sosyobilimsel konuları sınıf gündemine taşınması, öğrencileri yaşamlarıyla doğrudan ilgili konuları tartışmaya ve bunlarla ilgili kararlar almaya dâhil etmesidir (Khalick, 2003). Çünkü sosyobilimsel konular öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyelerini üst düzeye taşımının güçlü bir yolu olarak gösterilmektedir (Çalık & Coll, 2012; Presley, vd, 2013; Sadler & Zeidler, 2005). Bu konular en temelde öğrencilerin diyalog, tartışma ve münazaraya girmelerini gerektiren bilimsel konuların kasıtlı olarak kullanılmasını içermektedir. Doğası gereği tartışmalı olmasına rağmen bu konuların olası çözümlerine yönelik kararlara varma sürecinde bir dereceye kadar ahlaki muhakeme veya etik kaygıların değerlendirilmesi gerekmektedir (Zeidler & Nichols, 2009). Öğrencilerin yalnızca bilinçli kararlar vermesi değil çeşitli veri ve bilgi kaynaklarını analiz etmesi, sentezlemesi ve değerlendirmesi, bağlantıların karmaşıklığını anlamayı sağlayan stratejileri kullanması da bu yolla mümkün olmaktadır (Zeidler vd., 2019). Üstelik sosyobilimsel konular birçok bilişsel faydanın yanı sıra insanların sosyal yönden gelişerek iyi ve küresel bir vatandaş olmasında dahası karakter gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır (Zeidler, 2014). Ratcliffe ve Grace'ye (2003) göre sosyobilimsel konular, öğrencilerin gelecekteki bilimsel gelişmelerle karşılaştıklarında bilgili ve sorumlu vatandaşlar olarak hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Benzer görüşleri paylaşan Lee vd. (2013), sosyobilimsel konuların öğrencilerin sorunları adil ve eşitlikçi yollarla çözmek için iş birliği ve iletişim kurabilen küresel vatandaşlar olarak yetiştirilmesine imkân tanıdığını belirtmektedir. Dolayısıyla tüm bunlar aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerine sahip bilimsel okuryazar olması hedeflenen bir bireye kazandırılması gereken nitelikler olarak ön plana çıkmaktadır.

Alan yazınında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda birtakım problemler yaşadığını ve öğrenme-öğretme süreçlerinde sosyobilimsel konu temelli yaklaşımı kullanmalarını gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu araştırmacıardan Zeidler ve Nichols'a (2009) göre, çoğu sınıfta bilinçli karar verme için bilimsel bilgi gerektiren güncel sosyal konulara odaklanan ilgi çekici etkinlikler eksiktir. Hâlbuki bilimle kavramsal veya teknolojik bağları olan sosyal konular her dönem gündemi meşgul etmektedir (Sadler, 2004). Üstelik içinde bulunduğumuz çağda bilim ve teknoloji ile ilgili konular gücünü daha

çok hissettirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin geçmişe kıyasla bilim temelli konulara dolayısıyla karar verme, muhakeme etme becerilerine ihtiyaçları daha fazla artmaktadır. Fakat mevcut anlayışla sürdürülen eğitimin çoğunlukla kavramsal bilgiden öteye geçmediği özellikle etik konuların göz ardı edildiği bilinen diğer bir gerçektir. Bu doğrultuda Zeidler vd. (2005), öğretmenlerin etik konularla derinlemesine ilgilenmekten kaçındığını ve öğrencilerin ahlaki gelişimini dikkate almadığını savunmaktadırlar. 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 nasıl öğreteceği konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda deneyimsiz oldukları öne sürülmektedir (Topçu, 2019). Yani öğretmenler sosyobilimsel konuları en etkili şekilde nasıl kavramsallaştırılıp ele almaları gerektiği konusunda pratiğe ihtiyaç duymaktadırlar (Levinson, 2006). Dolayısıyla sosyobilimsel konuları sınıf içi uygulamalara anlamlı bir şekilde entegre etmede problem yaşamaktadırlar. Bu noktada sosyobilimsel konuların çoğunlukla fen disiplinine özgü ele alındığının altı çizilmelidir. Fakat sosyobilimsel konuların disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması işlevsel ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlayan bir unsur olarak öne çıkabilmektedir. Bu doğrultuda Jacobs (1989), sosyobilimsel konuların disiplinler arası öğrenme yoluyla öğretim programı ile ilişkilendirildiğinde anlamlı bağlantılar oluştuğuna ve öğrencilerin bu yolla yeni farkındalıklar elde ettiğine dikkat çekmektedir. Bu çalışma Türkçe dersinde ortaokul öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde sosyobilimsel bir konu olarak yapay zekâ ile bütünleştirilmiş etkinliklerin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkçe dersi kapsamında yürütülmesi disiplinler arası öğrenmeye katkı sunması bakımından önemli bulunmaktadır. Bu kapsamda önemli olan diğer bir nokta mevcut çalışma sayesinde Türkçe dersi öğretmenlerinin farklı disiplinin içeriğini kendi dersine nasıl entegre edeceğine dair iç görü kazanması sağlanacaktır.

Yapay zekâ veya otonom robotlar gibi yapay zekâ destekli araçlar sosyobilimsel konular içerisinde dahik edilmektedir (Applebaum & Sadler, 2011). Günümüzde yapay zekânın yol açtığı zararların karşılıp karşılanamayacağı (Sarı, 2020), özellikle hizmet sektöründe işsizliğe sebep olup olmayacağı (Ilicak-Aydınalp, 2020), ekonomik adaletsizliğe yol açıp açmayacağı (Kaya, 2022), etik problemler doğurup doğurmayacağı (Szocik & Abylkasymova) tartışma konusudur. Bunun yanında yapay zekânın gelişiminin toplum için olumlu mu olumsuz mu olacağı kendi içerisinde ikilem içeren bir mesele olarak kabul edilmektedir. Hastürk (2021), öğretmen adaylarının sosyobilimsel konu olarak yapay zekâyâ ilişkin ürettikleri metaforik algıları “üstünlük ve korku-olumsuzluk” olmak üzere iki kategoride toplamaktadır. 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 zekâ destekli araçlar olan insansız robotlar ve insansız araçları konu edinmesi açısından yapılan araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde sosyobilimsel konu olarak yapay zekâ ile bütünleştirilmiş uygulamaların etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının ön test-son test puanlarında farklılık var mıdır?
- 7. sınıf öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının alt boyutlarının ön test-son test puanlarında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinde sosyobilimsel konular ile bütünleştirilmiş etkinliklerin etkisini inceleyen bu çalışmada “tek grup ön-test son-test deneysel desen” kullanılmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; fakat gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımaz (Karasar, 2014). Bu deneysel desende katılımcılara uygulama öncesi ve sonrası ölçme aracı uygulanarak ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel fark incelenmektedir (Cohen vd., 2021). Bu çalışmada da “Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Değerlendirme Rubriği” yapay zekâ içerikli etkinlikler öncesinde katılımcılara uygulanmış ve süreç sonunda son test olarak tekrar uygulanarak aradaki fark incelenmiştir.

Katılımcılar

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. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	18	64.2
	Erkek	10	35.7
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil	1	3.5
	Okur yazar	4	14.2
	İlkokul	12	42.8
	Ortaokul	7	25
	Lise	3	10.7
	Üniversite	1	3.5
Baba Eğitim Durumu	Okur yazar	1	3.5
	İlkokul	5	17.8
	Ortaokul	10	35.7
	Lise	12	35.7
	Üniversite	2	7.1
Sosyoekonomik Durum	Düşük	8	28.5
	Orta	18	64.2
	Yüksek	2	7.1
Uzun Süre Yaşanılan Yer	Köy	25	89.2
	İlçe	3	10.7

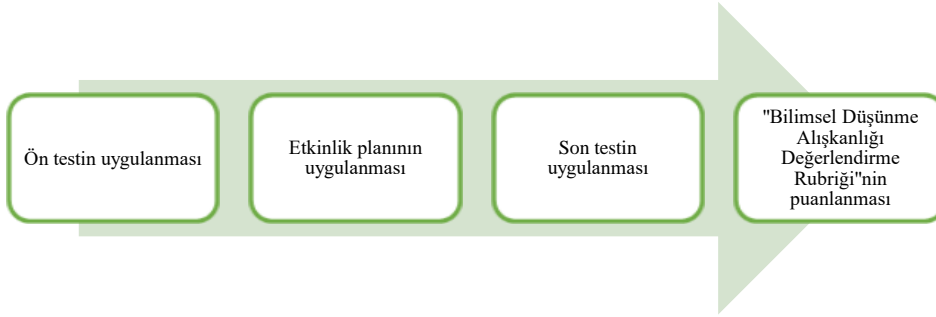
Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 28 öğrencinin 18’i kız (%64.2), 10’u erkek (%35.7) öğrencidir. Katılımcıların anne eğitim durumlarının sırasıyla ilkokul (%42.8), ortaokul (%25), okuryazar (%14.2), lise (%10.7), okuryazar değil (%3.5) ve üniversite (%3.5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim durumlarının sırasıyla ortaokul (%35.7), lise (%35.7), lise (%20), ilkokul (%17.8), üniversite (%7.1) ve okuryazar (3.5) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun sosyoekonomik durumlarının orta düzeyde olduğu (%64.2), bunu sırasıyla düşük (%28.5) ve yüksek düzeyin (%7.1) takip ettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun uzun süre yaşadıkları yerin köy olduğu (%89.2), bunu ilçenin (%10.7) takip ettiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

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”, “Şüphencilik”, “Merak”, “Nesnellik” ve “İnancın Askıya Alınması”nı içeren sorulardan hareketle oluşturulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Uygulama süreci Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Uygulama süreci

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere, ilk aşama ön testin uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada 7. sınıf öğrencilerine insansız otomobillerle ilgili bir senaryo ve bu senaryoya bağlı olarak oluşturulan karikatürler sunulmuştur. Bu karikatürlerde insansız otomobillerin faydaları ve zararları iki karakterin konuşmaları üzerinden tartışmaya açılmıştır. Ön test uygulaması öğrencilerden bilimsel düşünme alışkanlıklarının gelişimini yordayan 7 soruya (açık fikirlilik, mantıksallık, otoriteden gelen argümanlara güvenmeme, inancın askıya alınması, nesnellik, merak, şüphencilik) cevap vermesi ile sonlandırılmıştır. İkinci aşama öğrencilere etkinlik planının uygulanması ile sürdürülmüştür. 4 ders saati içerisinde tamamlanan etkinlikler, bir başka yapay zekâ destekli araçlar olan insansı robotlar konusudur. Görseller, görsellere dayalı provakatif sorular, video, zihin haritası, internet haberleri, internet haberlerine dayalı provakatif sorular Türkçe dersinin içeriğini oluşturmaktadır. Üçüncü aşama ise son test uygulaması ile sonlandırılmıştır. “Bilimsel Düşünme Alışkanlığı Değerlendirme Rubriği”nin puanlanması sonrasında verilerin analiz edilmesi kısmına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 27.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılacak analiz yöntemini belirlemek amacıyla verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Morgan vd. (2004) bu değerlerin sırasıyla -1 ve $+1$ arasında olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmadaki değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ,441 ile ,858 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu değerler kabul edilebilir sınırlar içerisindedir (Çarpıklık $< |-1|$, Basıklık $< |+1|$). Daha sonra normallik varsayımının karşılanması sonucu ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını; farklılığın ölçme aracının hangi boyutları düzeyinde olduğunu belirlemek adına parametrik test olan “bağımlı örneklem t testi” kullanılmıştır. Bu test “aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm

sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yaramaktadır” (Can, 2022).

Geçerlik ve Güvenirlik

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 düzeltmelere gidilmiştir.

Bulgular

7. sınıf öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının alt boyutlarının ön test-son test puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem *t* testi yapılmıştır. Bu alt boyutlara ait bağımlı örneklem *t* testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*BDA’nın Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem *t* Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	S	sd	t	p	Hedge’s g
AF*	Ön test	28	1,43	,573	27	-2,521	,018	.47
	Son test	28	1,71	,763				
MA**	Ön test	28	1,39	,497	27	-2,553	,017	.48
	Son test	28	1,64	,678				
OGAG***	Ön test	28	1,32	,612	27	-1,880	,071	.36
	Son test	28	1,64	,826				
İAA****	Ön test	28	1,46	,576	27	-1,724	,096	.32
	Son test	28	1,64	,678				
NE*****	Ön test	28	1,46	,508	27	-3,576	,001	.67
	Son test	28	1,79	,630				
ME*****	Ön test	28	1,54	,693	27	-4,649	,001	.87
	Son test	28	2,21	,833				
ŞÜP*****	Ön test	28	1,50	,509	27	-3,545	,001	.67
	Son test	28	1,96	,793				

*Açık fikirliklik, **Mantıksallık, ***Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme, ****İnancın askıya alınması, *****Merak, *****Şüphencilik

Tablo 2’ye göre, sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin açık fikirlikleri üzerindeki etkisi ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(27)} = -2,52, p < 0.05$). Anlamlı farklılığın olduğu diğer boyutlar mantıksallık ($t_{(27)} = -2,55, p < 0.05$), nesnellik ($t_{(27)} = -3,58, p < 0.05$), merak ($t_{(27)} = -4,65, p < 0.05$) ve şüphencilik ($t_{(27)} = -3,55, p < 0.05$) şeklindedir. İnancın askıya alınması ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Etki büyüklükleri açısından değerlendirildiğinde ise söz konusu uygulamaların en etkili olduğu boyutların sırasıyla merak ($g=.87$), şüphencilik ($g=.67$), nesnellik ($g=.67$) olduğu tespit edilmiştir.

7. sınıf öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarının ön test-son test puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem *t* testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

BDA'ya İlişkin Bağımlı Örneklemeler / Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Hedge's g
BDA* Ön test	28	10,1071	2,298	27	6,148	,001	.1,15
Son test	28	12,6071	2,910				

*Bilimsel düşünme alışkanlığı

Tablo 3'e göre, bir sosyobilimsel konu olarak yapay zekâ ile bütünleştirilmiş etkinlikler öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir ($t_{(27)} = 6,14$, $p < 0.001$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ise ($g=1.15$) bu farkın geniş düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş etkinlikler öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yani sosyobilimsel konularla ilişkilendirilen Türkçe dersi etkinlikleri öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmede pozitif yönde etkili olmuştur. Üstelik hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın geniş düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Bilimsel düşünme becerisinin transfer edilebilir ve eğitimle geliştirilebilir bir yönü olduğu bilinen bir gerçektir (Chen ve She, 2015). Bu doğrultuda sosyobilimsel konuların öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması; öğrencilere düşünme becerilerinin bileşenleri olan sorgulama, alternatif bakış açıları ve argümanlar geliştirme fırsat vermektedir (Presley vd., 2013). Alan yazınında sosyobilimsel konuların disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmasının gerekliliğine vurgu yapan çok sayıda görüş mevcuttur (Albe, 2008; Bishop-Wiscarver, 2015; Çevik, 2021; Dolan, 2020; Jacobs, 1989; Peppler, 2013). Çevik'e (2021) göre, sosyobilimsel konuların farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacağı problemlerle baş etmelerini kolaylaştırıcı bir etki yaratmaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın sonucu sosyobilimsel konuların farklı disiplinlerin içeriğine dâhil edilmesinin yararlı olabileceği konusunda umut vermektedir. Nitekim alan yazınında sosyobilimsel konular ile işlenen biyoloji dersinin öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirdiğini kanıtlayan bir çalışmaya (Karaer, 2023) rastlanmaktadır. Karaer (2023), paylaştığı bulgulardan hareketle bu durumu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme adına bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Bilindiği üzere Türkçe dersi temalar ve bu temalara bağlı olarak sunulan metinler aracılığıyla işlenmektedir. Bu kapsamda Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yer alan ve Türkçe ders kitaplarında bulunması gereken Bilim ve Teknoloji, Hak ve Sorumluluklar, Doğa ve İnsan, İletişim ve Sosyal İlişkiler gibi temaların sosyobilimsel konuların işlenmesine yatkın olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde sosyobilimsel bir konu olarak yapay zekânın da bu temalarda dinleme/izleme, okuma metni olarak yer alabileceği düşünülmektedir. Nitekim yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6. sınıf düzeyinde Bilim ve Teknoloji teması altında yapay zekâ kavramı, yapay zekânın diğer disiplinlerle (bilim, sanat, edebiyat vb.) ilişkisi; 8. sınıf düzeyinde İletişim ve Sosyal İlişkiler teması altında yapay zekâ ve kullanım alanları (bilim, sanat, edebiyat vb.) konu önerisi olarak yer almaktadır. Dolayısıyla yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın söz konusu anlayışının Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere de düşünme becerilerini geliştirme amaçlı yansıtılmasının yararlı olacağını düşündürmektedir. Bununla birlikte öğretmenler üretim atölyelerinde ve farklılaştırma uygulamalarında yapay zekâyı bilimsel düşünme alışkanlığını geliştirme hedefiyle uyumlu bir şekilde kullanabilirler. Bilindiği üzere Türkçe dersinin özel amaçları arasında "üst düzey düşünme becerilerini geliştirme", "okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme" bulunmaktadır (MEB, 2024). Türkçe dersi yalnızca öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye değil bunun yanında düşünme becerilerini üst seviyeye çıkarmaya da odaklanmaktadır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, sosyobilimsel

konuların eleştiriyeye, tartışmaya ve farklı bakış açıları üretmeye yatkın doğası onu Türkçe dersinde bir araç olarak kullanmayı sağlayabilir.

Sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş uygulamalar bilimsel düşünme alışkanlığının en fazla merak boyutunda etkili olmuştur. Hodson (2003) öğrencilerin merakı bir bilimsel düşünme alışkanlığı olarak geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bilimin doğasında yer alan bu keşfetme arzusunun tetiklenmesinin tüm öğrenme eylemlerine karşı sorgulayıcı bir tavır oluşturduğunu aktarmaktadır. Nitekim bilimsel bir düşünme alışkanlığı olarak merak, sorgulama ve eleştirel düşünmenin ilk adımını oluşturmaktadır. Türkçe eğitimi kapsamında düşünüldüğünde ise merakı, özellikle okuma ve dinleme/izleme becerisini harekete geçiren ve yönlendiren bir unsur olarak tarif etmek mümkün görünmektedir. Yani kişinin dikkati ve ilgisi ne kadar yüksek olursa okuma, dinleme/izleme eylemine o oranda katılım sağlanmaktadır. Bu doğrultuda Saltık (2018) Türkçe ders kitaplarında, merak duygusunu harekete geçirmeyen ve onları düşünmeye sevk etmeyen metinler yer aldığını ifade etmektedir. Bu durum okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği adına bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Mut ve Gelişli (2021) Türkçe dersinde kullanılan metinlerin öğrencilerin merak ve ilgilerini diri tutacak öğelerden seçilmesi gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Yine Karacaoğlu ve Karakuş (2022) özellikle bilgilendirici metinlerin içeriğinin öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirecek nitelikte olması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Sosyobilimsel konularla bütünleştirilmiş uygulamaların bilimsel düşünme alışkanlığının inancın askıya alınması ve otoriteden gelen argümanlara güvenmeme boyutlarında anlamlı bir gelişmeye neden olmaması dikkat çekici olarak bulunmaktadır. Kolomuç'un (2019) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü ve sosyobilimsel konulara yönelik animasyonların etkililiğini araştırdığı çalışması benzer sonuçları vermesi açısından dikkate değer bulunmaktadır. Yapılan çalışmada otoriteden gelen argümanlara güvenmeme alt boyutunda anlamlı bir gelişmenin olmadığını ortaya koyulmaktadır. Benzer şekilde Hatipoğlu ve Özmen (2024) fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıkları alt boyutlarında otoriteden gelen argümanlara güvenmemeyi en düşük seviye olarak göstermektedir. Yine Güven'in (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma "otoriteden gelen argümana inanmama" ve "inancın askıya alınması" düşünme alışkanlıkları orta seviyede olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum yaş seviyesi fark etmeksizin Türkiye'de otoriteden gelen argümanlara güvenmeme alışkanlığının geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Gauld'un (1982) ifade ettiği üzere otoriteden gelen argümanlara güvenmeme şüpheli bir tutumun göstergelerinden biri olarak varsayılmaktadır. Bu tanıma göre kişi argümanı sunan kişinin kimliğiyle ilgilenmeksizin ona şüpheli bir tavır ile yaklaşmalıdır. Benzer düşünceleri paylaşan Kolstø vd.'ne (2006) göre, öğrencilere otoriteden gelen argümanların da hatalı olabileceği öğretilmelidir. Dolayısıyla öğrencilerin otorite olarak kabul ettikleri kişilerin sundukları fikirlere sorgulayıcı ve şüpheli bir tavırla yaklaşmaları gerektiği öğretilmelidir. Bu kapsamda Çalık ve Cobern'in (2017) üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlığını kültürler arası bir yaklaşımla ele aldıkları çalışmaları otoriteden gelen argümanlara güvenmeme alışkanlığının öğretilirliğini kanıtlaması açısından önemlidir. Bu çalışmada Türk katılımcıların "otoriteden gelen argümanlara güven" alışkanlığının (örneğin, eğitime bir otorite olarak güvenme) Amerikalı katılımcılara kıyasla "otoriteden gelen argümanlara güvensizlik" yönünde önemli ölçüde değiştiği kaydedilmiştir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde "inancın askıya alınması" ve "otoriteden gelen argümanlara güvenmeme" düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesinin tüm sınıf seviyesindeki öğrenciler için gereklilik olduğunu göstermektedir. Ayrıca sosyobilimsel konuların Türkçe dersine entegre edilmesine ilişkin kanıt odaklı çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science & Education*, 17(8-9), 805-827.
- 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.
- Bishop-Wisecarver. (2015). Fueling STE(a)M education with art and creativity. Retrieved from: <http://www.bwc.com/blog/post/fueling-steam-education-with-art-and-creativity/>
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.
- Chen, C. T., & She, H. C. (2015). The effectiveness of scientific inquiry with/without integration of scientific reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 1-20.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç & K. Kıroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- 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.
- Çalik, M., & Cobern, W. W. (2017). A cross-cultural study of CKCM efficacy in an undergraduate chemistry classroom. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(4), 691-709.
- Çevik, M. (2021). Sosyobilimsel konular ve STEAM: STEM+Art. In A. Yenilmez-Türkoğlu, & D. Karişan (Eds.), *Sosyobilimsel konular* (pp. 171-198). Eğitim Kitap.
- Dolan, T. J. (2020). *The effects of socioscientific issues on informal reasoning and the transference to controversial issues in a social studies context*. Graduate theses and dissertations. Florida: University of South Florida
- Gauld, C. F. (1982). The scientific attitude and science education: A critical reappraisal. *Science Education*, 66,109-121.
- Güven, O. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre problemlerine yönelik bilimsel düşünme alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Hastürk, H. G. (2021). Metaphorical perceptions prospective teachers towards socioscientific issues. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2709-2731.
- Hatipoğlu, F., & Özmen, H. (2024). Kişilik özellikleri bağlamında fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 435-459.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6): 645-670.
- Ilıcak-Aydımalp, Ş. G. (2020). Halkla ilişkiler perspektifiyle yapay zekâ. *Turkish Studies-Social*, 15(4), 2283-2300.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- Karacoğlu, M. Ö. & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 50-78.
- Karaer, F. (2023). *Sosyobilimsel konular ile işlenen biyoloji dersinin öğrenci başarı, tutum, bilimin doğası anlayışı, bilimsel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. N. (2022). Kitap incelemesi robotların yükselişi: yapay zekâ ve işsiz bir gelecek tehlikesi. *Novus Orbis: Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 4(1), 115-119.
- Khalick, F. A. (2003). Socioscientific issues in pre-college science classrooms: The primacy of learners' epistemological orientations and views of nature of science. In D. L. Zeidler (Ed.),

- The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 41-61). Springer Science & Business Media.
- Kolomuç, A. (2019). Sosyobilimsel konulara yönelik animasyonların etkililiğinin araştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 463-477.
- Kolsto, S. D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A., Sissel, A., Tonning, V., & Ulvik, M. (2006). Science students' critical examination of scientific information related to socio-scientific issues. *Science Education*, 90, 632-655.
- Levinson, R. (2006). Teachers' perceptions of the role of evidence in teaching controversial socio-scientific issues. *The Curriculum Journal*, 17(3), 247-262.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- 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.
- Mut, G., & Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92-113.
- Peppler, K. (2013). STEAM-powered computing education: Using e-textiles to integrate the arts and STEM. *Computer*, 46(09), 38-43.
- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., & Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22(1), 26-32.
- 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.
- 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*. Springer Science & Business Media.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sarı, O. (2020). Yapay zekânın sebep olduğu zararlardan doğan sorumluluk. *TBB Dergisi*, 147, 251-311.
- Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yılmaz-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. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis. *Theory, research, and practice*. In NG Lederman & SK Abell (Eds.), *Handbook of research on science education*, 2, 697-726.
- Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-9.
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of elementary science education*, 21(2), 49-58.

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.

EKLER

EK-1 KARİKATÜR ÖRNEĞİ



EK-2 DERS PLANI ÖRNEĞİ

Tarih: 21.12.2023	
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Tema	Bilim ve Teknoloji
Konu	Yapay Zekâ (İnsansı Robotlar)
Süre	160 (40+40+40+40) dakika (4 ders saati)
Kazanım(lar)	7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar. [1. Aşama] T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. [1. Aşama] T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. [1. 2. ve 3. Aşama] <i>Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.</i> T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. [3. Aşama] <i>Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Soru-Cevap ve Tartışma Yöntemi, Bilinç Koridoru Tekniği
Kullanılan Araç-Gereçler	Video, Görseller, Olumlu-Olumsuz İfade Kartları, Kâğıt-Kalem
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri	Ders süreci üç aşamadan oluşmaktadır. 1. Aşama İlk aşamada öğrencilerin yapay zekâ konusuna ilişkin ön bilgileri yoklanır. Yapay zekânın ne olduğunun, hangi alanlarda kullanıldığının ve yapay zekâ destekli araçlarının anlatıldığı bu bölümde öğrencilerin konuya ilişkin deneyim kazanmalarını sağlanır. Bu doğrultuda Ek 1'de sunulan görsellerden faydalanılır. Böylece öğrenciler, yapay zekânın navigasyondan otonom araçlara, sesli asistan

<p>sistemlerinden küçük ev aletlerine kadar geniş bir alanda kullanıldığının farkına varır. Bu süreçte öğretmen öğrencilere</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Günlük hayatta bu tip araçları kullanıyor musunuz?” “Buna benzer yapay zekâ destekli başka araçlara örnek verebilir misiniz?” • “Gerçekten verim sağladığına inanırsanız bu tip araçları hemen satın alır mısınız?” [İnancın askıya alınması] • “Önümüzdeki yıllarda yapay zekâ destekli yeni araçlar geliştirilmesini destekler misiniz?” [Merak] gibi sorular sorarak fikir bildirme ve tartışma ortamı oluşturur. <p>Ardından öğrencilere insansı robotun tanıtıldığı Ek 2'deki video izletilir. Sonrasında öğrencilerden Ek 3'teki grafik örgütleyiciyi doldurmaları istenir.</p>
<p>2. Aşama</p> <p>İkinci aşama öğrencilerin insansı robotların olumlu ve olumsuz yönlerini düşüncelerini sağlayacak derinleştirme aşamasıdır. Bu doğrultuda öğrencilere Ek 4'teki internet haberleri verilir ve öğrencilerden bu haberleri okumaları istenir. Bu haberler insansı robotların ekonomik, siyasal, sosyal, ticari boyutunu ve olumlu/olumsuz yönlerini vurgulayan haberlerdir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere</p> <ul style="list-style-type: none"> • “İnsansı robotlar hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmasının sebebi nedir?” [Nesnellik] • “Tesla'nın Optimus robotu hakkında uzmanların fikir ayrılıklarına sahip olmasının sebebi nedir?” [Otoriteden gelen argümanlara güvenmeme] • “İnsansı robotları kullanacak olsanız ne şekilde kullanmayı tercih edersiniz? Nedenleriyle açıklayınız.” [Mantıksallık] • “Uzmanların insansı robotların askeri alanda kullanılması konusundaki eleştirel sorgulamalarının sebebi nedir? Açıklayınız.” [Şüphecilik] • “İnsansı robotların askeri alanda kullanılması ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasını destekler misiniz?” [Açık fikirlilik] gibi sorular sorulur.
<p>3. Aşama</p> <p>Üçüncü aşama, öğrencilerin ikilem içerisinde kaldığı ve argümanlarını gerekçelendirdiği aşamadır. Bu doğrultuda kişinin etik ikilemde kaldığı durumlarda karar vermesine yardımcı olan “bilinç koridoru tekniği” kullanılır. Bu teknik şu şekilde uygulanır:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sınıftan bir öğrenci ana karakter olarak seçilir. Bu kişi insansı robotların toplum için daha fazla yarar mı yoksa zarar mı sağlayacağı konusunda karar almakta zorlanmakta ve ikilemde kalmaktadır. ➤ Sınıftaki diğer öğrenciler 2 gruba eşit bir şekilde dağıtılmalıdır. Oluşturulan grupların bir tarafı insansı robotların toplum için daha fazla yararlı olduğunu diğer taraf insansı robotların toplum için daha fazla zarar getireceğini onaylamaktadır. Bir taraf elinde olumlu diğer taraf olumsuz yüz ifadesi kartları taşımaktadır. ➤ Gruplar Ek 5'teki gibi koridor şekline göre yan yana dizilir ve ortadan uzunlamasına açık olur. Bir grup bir tarafa diğer grup karşı tarafa geçer. ➤ Karar vermekte güçlük çeken öğrenci koridorun başından yürümeye başlar. İki taraftaki grubun ilk kişileri daha sonra sırası gelen kişiler düşüncelerini gerekçelendirerek ifade eder. ➤ Karar vermekte güçlük çeken öğrenci herkesin fikrini dinledikten sonra kararını gerekçelendirerek sunar. <p>Bu etkinlikten sonra öğrencilere aşağıdaki ifadelerin yazıldığı bir kâğıt dağıtılır:</p> <p>..... kararımı destekleyen sağlam delillerdir.</p> <p>..... kararımın bir avantajı olabilir.</p> <p>..... kararımın bir dezavantajı olabilir.</p> <p>..... kararım için iyi bir gerekçedir.</p> <p>..... kararımın destekleyicisidir.</p> <p>..... olsaydı kararım değişirdi.</p> <p>..... bilgisi benim kararımın pek de doğru bir karar olmadığını doğrular.</p>

2018 ve 2024 Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi Kazanımlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi

Hilal KAZU¹

Fırat Üniversitesi

Mümine Güher ÖZERCAN²

MEB

Özet

Bireylerin doğayı koruma bilinci kazanmasını sağlayarak, ekosistemlerin sürdürülebilirliğine katkıda bulunan çevre eğitimi, doğal kaynakların bilinçli kullanımı ve çevre kirliliğinin önlenmesi konusunda farkındalık yaratır. Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakmak için çevre eğitimi hayati öneme sahiptir. Ayrıca, çevre bilinci gelişmiş bireyler, toplumsal ve küresel çevre sorunlarına çözüm üretme becerisine sahip olur. Bu araştırma, ilkökul hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan ve çevre eğitimi içine alan kavramların 2018 ve 2024 programlarındaki gelişim ve değişimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında 2024 yılında öğrenme çıktısı olarak isimlendirilen kazanım sayılarının azalmasına rağmen üst düzey bilişsel beceriler gerektirdiği görülmektedir. 2018 ilkökul çevre eğitimi, temel çevre bilgisi ve kaynakların korunması gibi konulara odaklanırken daha çok teorik bilgi vermektedir. Öğrenciler, çevre kirliliği ve doğal kaynakların korunması gibi genel konuları öğrenirken, pratik uygulamalara programda yer verilmemiştir. 2024 ilkökul programı ise çevre eğitimi genişletmiş ve daha uygulamalı hale getirmiştir. Sürdürülebilirlik, iklim değişikliği ve geri dönüşüm gibi konulara vurgu yapılmış, enerji verimliliği ve su tasarrufu gibi pratik beceriler kazandırılmaya başlanmıştır. Ayrıca, çevre bilincini geliştirmek için proje tabanlı öğrenme ve "Yeşil Bayrak" gibi uygulamalı çalışmalar ön plana çıkmıştır. Öğretmenlere, özellikle çevre eğitimi verebilmeleri adına eğitimler verilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: 2018 Öğretim Programları, 2024 Öğretim Programları Maarif Model, Çevre Eğitimi, Program Değerlendirme

Comparasion and Evaluation of Environmental Education Achievements in 2018 and 2024 Education Programs

Abstract

Environmental education, which contributes to the sustainability of ecosystems by enabling individuals to gain awareness of protecting nature, raises awareness about the conscious use of natural resources and the prevention of environmental pollution. Environmental education is vital to leave a more livable world to future generations. Additionally, individuals with developed environmental awareness have the ability to produce solutions to social and global environmental problems. This research aims to examine the development and changes of the concepts included in primary school life sciences, science and social studies curriculum and environmental education in the 2018 and 2024 programs. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. Considering the research results, it is seen that although the number of achievements called learning

¹Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, hkazu@firat.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-9380-331X

² Sorumlu Yazar. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, mumineguher23@gmail.com- Orcid ID: 0000-0002-1940-879X

outcomes will decrease in 2024, it requires high-level cognitive skills. While the 2018 primary school environmental education focused on topics such as basic environmental knowledge and protection of resources, it provided more theoretical information. While students learned general topics such as environmental pollution and protection of natural resources, practical applications were not included in the program. The 2024 primary school program has expanded environmental education and made it more practical. Emphasis was placed on issues such as sustainability, climate change and recycling, and practical skills such as energy efficiency and water saving began to be taught. In addition, applied studies such as project-based learning and "Green Flag" have come to the fore to improve environmental awareness. It is suggested that teachers should be given training, especially in order to provide environmental education.

Keywords: 2018 Curriculums, 2024 Curriculums Maarif Model, Environmental Education, Program Evaluation

Giriş

Çevre eğitimi, bireylerin çevresel sorunları anlamalarını ve bu sorunlara çözüm üretme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim disiplini. Bu eğitim, bireylerin çevre bilincini artırmak, ekosistemlerin önemini kavratmak ve sürdürülebilir yaşam tarzlarını benimsemelerini teşvik etmek için tasarlanmıştır. Çevre eğitimi, sadece teorik bilgi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda pratik deneyimler ve etkinlikler aracılığıyla katılımcıların çevre ile olan ilişkilerini güçlendirmeyi hedefler.

1972'deki Stockholm Konferansı'ndan bu yana uluslararası düzeyde önem kazanan ve pek çok ülkenin eğitim sistemine entegre edilen çevre eğitimi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından "bireylerin çevresel sorunları tanımları, anlamaları ve bu sorunlarla ilgili sorumluluklarını almaları için gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması" olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2016). Antik dönemlerde doğaya saygı duyma ve korunma anlayışı mevcut olsa da modern çevre eğitimi, sanayileşmenin getirdiği çevre sorunlarıyla birlikte önem kazanmaya başlamıştır. 1968'deki Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı, çevre eğitiminin uluslararası bir platformda tartışılmasına zemin hazırlamıştır (UNESCO, 2016). 1972'deki Stockholm Konferansı, çevre eğitimi konusunda somut adımlar atılmasını teşvik etmiş, ardından 1975'te düzenlenen Belgrad Konferansı, çevre eğitiminin sistematik bir şekilde ele alınmasına olanak tanımıştır (Hungerford ve Volk, 1990).

1987'deki Brundtland Raporu, sürdürülebilir kalkınma kavramını ön plana çıkararak çevre eğitiminin önemini artırmıştır. 1992'deki Rio Zirvesi ise, "Çevre Eğitimi için 21. Yüzyıl" programını başlatarak global ölçekte çevre eğitimi uygulamalarını desteklemiştir (UNESCO, 2005). Süreç içerisinde, insanlığın doğaya duyduğu saygı ve korunma ihtiyacının bir yansıması olarak gelişmiş ve günümüzdeki sürdürülebilirlik hedeflerinin temel taşlarından biri haline gelmiştir.

Çevre eğitimi yalnızca okullarda verilmesi gereken bir eğitim olmayıp aile ve toplumun da görev alması gerekmektedir. Aileler, çocuklarına çevre bilinci kazandırmak için örnek olmalı ve evde çevre dostu uygulamaları teşvik etmelidir (Kumar ve Kumar, 2019). Araştırmalar, ailelerin çevre eğitimi üzerindeki etkisini göstermektedir; aile içinde yapılan tartışmalar ve uygulamalar, çocukların çevresel tutumlarını şekillendirebilir (Zelezny vd., 2000). Toplumun, çevre eğitimi konusunda aktif rol alması da son derece önemlidir. Yerel topluluklar, okullarla işbirliği yaparak çevre eğitimi programları düzenleyebilir. Bu tür işbirlikleri, çocukların çevresel sorunlara daha duyarlı hale gelmelerini sağlar (Miller, 2005; Simmonds ve Menzies, 2010). Gelecek nesillerin çevre bilincini artırmak, onları çevresel sorunlara duyarlı ve sürdürülebilir çözümler üretebilen bireyler haline getirmekle mümkündür (Gough, 2002). Eğitim kurumları, bu bilinçlenmeyi sağlamak için sürekli güncellenen ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemelidir (UNESCO, 2019).

Çevre eğitiminin başlıca hedefleri şunlardır:

Bilinçlenme: Çocukların çevresel sorunları anlaması ve bu sorunların kendilerini nasıl etkilediğini kavraması.

Sorumluluk Alma: Bireylerin çevre koruma konusunda sorumluluk almasını sağlamak (Hungerford ve Volk, 1990).

Aktif Katılım: Çocukları çevre koruma projelerine ve etkinliklerine katılmaya teşvik etmek (Miller, 2005).

Çevre eğitimi, çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştirilir. Proje Tabanlı Öğrenme ile çocukların çevre ile ilgili projelerde aktif rol alması, öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli hale getirir (Blumenfeld vd., 1991). Çocuklar, bu tür etkinlikler aracılığıyla doğa ile etkileşim kurarak, teorik bilgilerini pratikte uygulama fırsatı bulurlar. Etkileşimli Oyunlar ve Atölyeler ile eğlenceli ve katılımcı yöntemler, çocukların çevre bilincini artırır (Özdemir, 2021). Doğaya yapılan geziler, çocukların ekosistemleri gözlemlemelerini ve doğayı deneyimlemelerini sağlar (Falk ve Dierking, 2010).

İlkokul dönemi, çocukların değer sistemlerinin oluşumuna katkı sağlayan önemli bir süreçtir. Bu dönemde edindikleri bilgiler, onların çevreye karşı tutumlarını şekillendirebilir. Araştırmalar, çevre eğitiminin erken yaşta başlamasının çocukların ekosistemler, doğa ve çevresel sorunlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2016; Tilbury, 1995). Günümüzde iklim değişikliği, doğal kaynakların azalması ve biyoçeşitlilik kaybı gibi çevresel sorunlar, gelecek nesillerin yaşamlarını tehdit etmektedir. Çocuklara bu sorunları öğretmek, onların çevresel konularda bilgi sahibi olmalarını ve bu konularda bilinçli kararlar vermelerini sağlar (IPCC, 2021; World Wildlife Fund, 2020). İlkokullarda çevre eğitimi, çocukların bireysel ve toplumsal sorumluluklar üstlenmelerine yardımcı olur. Bu eğitimin erken yaşta başlaması, daha sürdürülebilir bir dünya için atılacak en önemli adımlardan biridir. Eğitimciler, aileler ve toplum olarak bu konuda atılacak adımlar, geleceğin daha yeşil ve sağlıklı bir dünya olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, çevre eğitiminin öğretim programlarına entegre edilmesi büyük önem taşır.

Türkiye’de ilkökul seviyesinde çevre eğitimi, öğrencilerin erken yaşta çevre bilinci geliştirmesini sağlamak amacıyla önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların çevre ile olan ilişkisini fark etmeleri ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk kazanmaları için çevre eğitimi, ilkökul öğretim programlarında hem doğrudan hem de dolaylı olarak verilmektedir. Çevre eğitimi, öğretim programına çevreye duyarlı bireyler yetiştirme amacıyla entegre edilmiştir ve disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmektedir.

İlkokul öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen kazanımlar çerçevesinde şekillenmektedir. Çevre eğitimi, özellikle “Hayat Bilgisi”, “Fen Bilimleri” ve “Sosyal Bilgiler” gibi derslerin öğretim programlarında yer almaktadır. Bu derslerde, öğrencilere çevreyi tanıma, doğal kaynakların korunması, çevresel sorunların farkına varma ve sürdürülebilir yaşam tarzları hakkında temel bilgiler kazandırılmaktadır. Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin çevreye karşı duyarlılık geliştirmesi açısından temel derslerden biridir. Bu derste, özellikle öğrencilerin çevre ile olan ilişkilerini kavrayacakları, doğal kaynakları nasıl kullanacaklarını öğrenecekleri ve çevreyi nasıl koruyacakları konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanır. Örneğin, geri dönüşümün önemi, su kaynaklarının tasarruflu kullanımı ve bitki ve hayvanların korunması gibi konular işlenir.

Fen Bilimleri dersi ise öğrencilere doğadaki canlı ve cansız varlıkların etkileşimlerini öğretir ve ekolojik denge kavramını tanıtır. Bu ders kapsamında, doğadaki çevresel döngüler, bitkilerin ve hayvanların yaşam alanlarının korunması ve çevre kirliliğinin etkileri gibi konulara değinilir. Öğrencilere doğrudan çevre kirliliği, küresel ısınma, orman yangınları ve iklim değişikliği gibi güncel

çevre sorunları hakkında bilgi verilir. Sosyal Bilgiler dersinde ise çevreye duyarlı yurttaş olma bilinci geliştirilir. Çevre ile ilgili hak ve sorumluluklar, toplumsal çevre projelerine katılım gibi konular işlenir. Çocukların yaşadıkları çevreyi tanımaları, çevresel sorunlara karşı çözüm üretme bilinci kazanmaları ve çevre koruma etkinliklerine katılmaları teşvik edilir.

İlkokulda çevre eğitimi sadece belirli dersler ile sınırlı kalmayıp, disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Örneğin, Türkçe dersinde çevreyle ilgili metinlerin işlenmesi, Matematik dersinde çevreye dair verilerin analiz edilmesi gibi uygulamalarla öğrencilerin farklı derslerde çevre bilincini geliştirmesi sağlanır. Ayrıca, öğrenciler çevre temalı projelere yönlendirilerek, öğrenilen bilgileri uygulama fırsatı bulurlar. Bu sayede, çevre eğitimi teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp, günlük hayatla bağlantılı hale gelir. Çocuklara erken yaşta kazandırılan çevre bilinci, uzun vadede çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında kritik rol oynar. Türkiye'deki ilkökul öğretim programlarında çevre eğitiminin yeri, öğrencilerin çevreye duyarlı, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar. Gelecekte, çevre sorunlarının daha da ön plana çıkmasıyla birlikte, çevre eğitiminin daha kapsamlı ve etkili bir şekilde ilkökul düzeyinde verilmeye devam etmesi önem arz etmektedir. 2018 ve 2024 yılları arasındaki ilkökul öğretim programlarındaki çevre eğitimi, Türkiye'nin eğitim politikalarının önemli bir parçası olarak, zamanla değişiklikler göstermiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yapılan değişiklikler, çevre eğitiminin ilkökul seviyesindeki rolünü yeniden tanımlamış ve bu alandaki pedagojik yaklaşımları güncellemiştir. Bu çalışmada, 2018 ve 2024 ilkökul hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırarak, çevre eğitiminin gelişimi ve değişen öncelikleri değerlendirilmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan çevre kazanımlarının incelenmesi bakımından özgün bir çalışmadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 2018 ilkökul hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programları ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan çevre eğitimi ile ilgili kazanım ve öğrenme çıktılarının karşılaştırılması, gelişim ve değişimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında ilkökul düzeyinde çevre kazanım ve öğrenme çıktılarının sayısı nedir?
2. 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarında ilkökul düzeyinde çevre kazanım ve öğrenme çıktılarının sayısı nedir?
3. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ilkökul düzeyinde çevre kazanım ve öğrenme çıktılarının sayısı nedir?
4. 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında yer alan çevre ile ilgili kavramlar nelerdir?
5. 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarında yer alan çevre ile ilgili kavramlar nelerdir?
6. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan çevre ile ilgili kavramlar nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

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. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, örgütsel yapılarını ve yaşamlarındaki değişimleri anlama süreci olarak tanımlanabilir (Fraenkel ve Warren, 2000). Aynı zamanda, bireyin çevresindeki değişiklikleri algılaması olarak da ifade edilebilir (Strauss

ve Corbin, 1990). Başka bir deyişle, nitel araştırma kişilerin hayatlarına verdikleri anlamları çözümleme süreci olarak da değerlendirilmektedir (Dey, 1993).

Verilerin Toplanması ve Analizi:

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 kullanılabilir şekilde sıralanmasıdır (Creswell, 2003). Doküman analizi, konuya ilişkin çalışmaların sistematik ve belirli kurallar çerçevesinde toplanıp kodlanarak incelendiği bir nitel araştırma yöntemidir (Çepni, 2009). Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bu yöntem, belirli bir düzen dahilinde kaynakların sınıflandırılması ve incelenmesi sürecini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). 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.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada incelenen 2018 Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ait çevre ile ilgili kavramlara yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. 2018 Öğretim Programları Çevre Konulu Kazanım Sayıları ve 2024 Maarif Model Çevre Konulu Öğrenme Çıktıları Sayıları

	2018 Öğretim Programları Çevre Konulu Kazanımları Sayısı	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Çevre Konulu Öğrenme Çıktılarının Sayısı
Hayat Bilgisi 1. Sınıf	6	4
Hayat Bilgisi 2. Sınıf	10	5
Hayat Bilgisi 3. Sınıf	8	5
Fen Bilimleri 3. Sınıf	9	10
Fen Bilimleri 4. Sınıf	7	3
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf	6	4

Tablo 1'e baktığımızda 2018 öğretim programlarında ilkokullarda hayat bilgisi dersi kapsamında toplamda 24 kazanım yer alırken, 2024 öğretim programında hayat bilgisi dersi kapsamında çevre konusu ile ilgili 14 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Fen bilimleri dersi kapsamında 2018 öğretim programında çevre konulu 16 kazanım yer alırken, 2024 öğretim programında 13 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde ise 2018 yılında çevre konulu 6 kazanım bulunurken, 2024 yılında 4 öğrenme çıktısı yer almaktadır. İlkokullar seviyesinde bakıldığında 2018 öğretim programlarında çevre konusu ile ilgili 46 kazanım bulunurken, 2024 Maarif Modeli'nde çevre konulu 31 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Öğrenme çıktıları sayısının kazanımlara göre az olmasına rağmen üst düzey bilişsel beceri gerektirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme çıktılarını

sağlayabilmeleri için birkaç kazanımı elde etmeleri gerekmektedir. Bu durum sayısal olarak azalma olmasına rağmen öğrenme çıktılarının sağlanabilmesi için çevre konularında daha kapsamlı bir eğitim uygulanması gerektiğini düşündürebilmektedir.

2018 öğretim programlarında çevre konusu ile ilgili yer alan kazanımların içerik analizleri aşağıdaki gibidir. Tablo 2’de Hayat Bilgisi 1. 2. ve 3. Sınıflarda yer alan çevre kazanımları incelenmiştir.

Tablo 2. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Çevre Kazanımlarının Sınıflandırılması

	Doğal Unsurlar	Doğa Olayları	Kaynak Kullanımı	Hayvanlar	Bitkiler	Çevre Temizliği	Çevreyi Tanıma	Geri Dönüşüm
Hayat Bilgisi 1. Sınıf			1	2	2	1		1
Hayat Bilgisi 2. Sınıf	1	3	1	1			1	1
Hayat Bilgisi 3. Sınıf	1		3	1	2			1

Tablo 2 incelendiğinde 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki çevre kazanımlarını sekiz başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; doğal unsurlar, doğa olayları, kaynak kullanımı, hayvanlar, bitkiler, çevre temizliği, yaşadığı çevreyi tanıma ve geri dönüşüm’dür. Hayat Bilgisi dersi kapsamında ilkokullarda ağırlıklı olarak kaynak kullanımı ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca bu programda her sınıf seviyesinde hayvanlara yönelik ayrı kazanımlar bulunmaktadır. Doğa olaylarına yönelik kazanımların ise yalnızca 2. sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde çevre kazanımları sınıflandırıldığında kaynak kullanımından sonra en fazla kazanımın hayvan ve bitkiler ile ilgili olduğu görülmektedir. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan çevre konulu kazanımların ilkokul seviyesinde sınıflandırılmasına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Çevre Kazanımlarının Sınıflandırılması

	Canlı-Cansız Varlıklar	Bitkiler	Çevreyi Tanıma	Çevre Temizliği	Çevre Tasarlama	Çevrenin Önemi	Geri Dönüşüm	Kaynak Kullanımı	Işık Kirliliği	Ses Kirliliği
Fen Bilimleri 3. Sınıf	1	1	2	1	1	2	1			
Fen Bilimleri 4. Sınıf							1	2	1	1

Tablo 3’e baktığımızda, 2018 öğretim programında her iki sınıf seviyesinde ortak olarak verilen tek kazanımın geri dönüşüm olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri dersi kazanımlarını sınıflandırdığımızda, canlı-cansız varlıklar, bitkiler, çevreyi tanıma, çevre temizliği, yapay çevre tasarlama, çevrenin önemi, geri dönüşüm, kaynak kullanımı, ışık kirliliği ve ses kirliliği başlıkları elde edilmiştir. Fen bilimleri dersi kapsamında 3. sınıflarda çevreyi tanıma ve çevrenin önemine ağırlık verilirken, 4. sınıflarda kaynak kullanımına ağırlık verildiği görülmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan çevre konulu kazanımların ilkokul seviyesinde sınıflandırılmasına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Çevre Kazanımlarının Sınıflandırılması

	Doğal-Beşeri Unsurlar	Doğa Olayları	Çevreyi Tanıma	Kaynak Kullanımı	Doğayı Koruma
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf	1	2	1	1	1

Tablo 4 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler dersinde yer alan çevre konulu kazanımlarından doğa olaylarına ağırlık verildiği görülmektedir. Doğa olaylarından özellikle doğal afetler üzerinde durulmaktadır. Bunun dışında, doğal ve beşeri unsurlar, bulunduğu çevreyi tanıma, kaynak kullanımı ve doğayı koruma konularına da yer verilmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki çevre konulu öğrenme çıktılarının sınıflandırılmasının bulunduğu Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5. 2024 Hayat Bilgisi Maarif Model'de Yer Alan Çevre Konulu Öğrenme Çıktılarının Sınıflandırılması

	Canlılar	Gök Cisimleri	Kaynak Kullanımı	Doğa Olayları	Yön Bulma	Sürdürülebilirlik	Çevreyi Tanıma	Geri Dönüşüm
Hayat Bilgisi 1. Sınıf	1	1		1				1
Hayat Bilgisi 2. Sınıf			1	1	1		1	
Hayat Bilgisi 3. Sınıf	1			1	1	1	1	

Tablo 5 incelendiğinde hayat bilgisi dersinde gök cisimleri ve sürdürülebilirlik kavramlarının eklendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra programda canlıları tanımaya yönelik öğrenme çıktıları yer alırken hayvanlar ve bitkiler ile ilgili ayrı öğrenme çıktıları bulunmamaktadır. Hayat Bilgisi dersi kapsamında çevre eğitimi ile ilgili olarak ağırlığın doğa olaylarına verildiği görülmektedir. Doğa olaylarında ise özellikle afet konusunda öğrencileri bilinçlendirmek, çözüm üretmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bunun dışında, kaynak kullanımı, yön bulma, çevreyi tanıma ve geri dönüşüm ile ilgili öğrenme çıktıları yer almaktadır. Yön bulmaya yönelik öğrenme çıktıları da 2024 programını 2018 programından ayıran başlıklardan bir diğeridir. 2024 Fen Bilimleri Maarif Modeli'nde yer alan çevre konulu öğrenme çıktılarının ilkökul seviyesinde sınıflandırılmasına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. 2024 Fen Bilimleri Maarif Model'de Yer Alan Çevre Konulu Öğrenme Çıktılarının Sınıflandırılması

	Canlılar	Geri Dönüşüm	Kaynak Kullanımı	Toprak	Bitkiler	Çevreyi Koruma	Işık Kirliliği	Sürdürülebilirlik
Fen Bilimleri 3. Sınıf	5	1	1	1	1	1		
Fen Bilimleri 4. Sınıf			1				1	1

Tablo 6'ya baktığımızda, fen bilimleri dersinde sürdürülebilirlik ve toprak kavramlarının geldiği görülmektedir. 3. sınıflarda canlılar konusuna ağırlık verilmiştir. Bunların yanı sıra kaynak kullanımı, geri dönüşüm, bitkiler, çevreyi koruma ve ışık kirliliği konuları çevre eğitimi kapsamında yer almaktadır diyebiliriz. 2024 Sosyal Bilgiler Maarif Modeli'nde yer alan çevre konulu öğrenme çıktılarının ilkökul seviyesinde sınıflandırılmasına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. 2024 Sosyal Bilgiler Maarif Model'de Yer Alan Çevre Konulu Öğrenme Çıktılarının Sınıflandırılması

	Yön Bulma	Doğa Olayları	Doğa ve İnsan İlişkisi	Kaynak Kullanımı
Sosyal Bilgiler 4. Sınıf	1	1	1	1

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde çevre eğitimi ile ilgili öğrenme çıktılarının dört başlıkta toplandığını söyleyebiliriz. Bunlar, yön bulma, doğa olayları, doğa ve insan ilişkisi ve kaynak kullanımınıdır. 2024 Maarif Model'de yer alan çevre eğitiminde tüm sınıf seviyelerinde özellikle doğa olaylarına ağırlık verilmiştir. Afet öncesi, sonrası ve sonrası yapılması gerekenler ile ilgili öğrencilerin beceriye sahip olmaları, depremin bolca yaşandığı ülkemizin öğrencilerinde istenilen bir özelliktir diyebiliriz.

Sonuç ve Tartışma

2018 yılında uygulanan ilkökul öğretim programı, çevre eğitiminin bir parçası olarak, öğrencilere temel çevre bilincini kazandırmayı amaçlayan bir dizi etkinlik ve ders içeriği sunuyordu. Bu programda çevre eğitimi daha çok Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri üzerinden yürütülmekteydi. Özellikle Fen Bilimleri dersinde, öğrencilere doğanın korunması, doğal kaynakların tasarruflu kullanımı ve çevre kirliliğinin önlenmesi gibi konular öğretiliyordu. Öğrencilerin çevre bilinci kazanması hedeflenmiş, ancak bu eğitim daha çok bilgi aktarımı odaklı ve yüzeysel bir düzeyde kalmıştır. Çevre sorunları genellikle ders kitaplarında, teorik bilgiler ve bazı basit deneyler üzerinden işlenmiştir.

Ayrıca, 2018 programında çevre eğitimi, günlük yaşamda uygulanabilirlikten uzak kalmış ve sürdürülebilirlik gibi daha kapsamlı kavramlar yeterince ele alınmamıştır. Öğrencilere çevreyi koruma sorumluluğu öğretilirken, bu sorumlulukların nasıl yerine getirileceği konusunda yeterince pratik bilgi sunulmamıştır. Örneğin, atık yönetimi veya enerji tasarrufu gibi konular daha çok teorik bilgiyle sınırlı kalmış, uygulamaya yönelik aktiviteler eksik kalmıştır. Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay ve Duyal (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın eğitimde verilen çevre eğitiminin özellikleri ve içeriği incelenerek mevcut eksiklikler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda sunulan çevre eğitimi, öğrencilerin çevreyi tanıma ve anlama konusunda yeterli bulunmamıştır. Tanrıverdi (2009), ilköğretim programlarının konu ve kazanımlarının çevre eğitimi açısından yeterli nitelik ve niceliğe sahip olmadığını ifade etmiştir. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından hazırlanan Ulusal Geri Dönüşüm Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2017), Türkiye'nin geri dönüşüm konusundaki mevcut durumunu ele almakta ve geri dönüşümle ilgili planlamalara yer vermektedir. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın yayımladığı Atık Yönetimi Yönetmeliği'nde (2015), atıkların azaltılması, yeniden kullanılması ve geri dönüşüm yöntemleri ile doğal kaynakların tüketiminin azaltılması ve atık yönetiminin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Ural-Keleş ve Keleş (2018) 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramına ilişkin algılarını incelemiş ve öğrencilerin geri dönüşümü öncelikle kağıt, ardından cam ve plastik geri dönüşümü olarak değerlendirdiklerini, geri dönüşüm kavramını ise çevrelerinde gördükleri geri dönüştürülebilir

ürünler üzerinden algıladıklarını saptamışlardır. Artvinli ve Bayar (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, 2018 öğretim programında geri dönüşümle ilgili kazanımlara sarmal bir yapı içinde yer verildiği, kaynakların tasarruflu ve bilinçli kullanımı, çevrenin korunması, geri dönüştürülebilir atıklar, geri dönüşümün önemi ve doğa olaylarına ilişkin kazanımların vurgulandığı belirtilmiştir.

2024 ilkökul öğretim programları ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenmiştir ve çevre eğitimi çok daha kapsamlı bir hale getirilmiştir. Bu dönemde çevre eğitimi, öğrencilerin çevreyle ilgili sorunları sadece anlamalarını değil, aynı zamanda bu sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlayacak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir. Programda sürdürülebilirlik teması, çevre eğitiminin ana unsurlarından biri haline gelmiştir ve bu sayede çevre bilincinin günlük yaşamın bir parçası olarak benimsenmesi hedeflenmektedir.

Yeni programda çevre eğitimi, özellikle sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği gibi küresel sorunlara odaklanarak öğrencilerin bu konularda farkındalık kazanmalarını sağlamak üzerine kurgulanmıştır. 2024 programı, öğrencileri sadece pasif bilgi alıcıları olarak değil, aynı zamanda çevre sorunlarına aktif çözüm üretebilecek bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun için atık yönetimi, geri dönüşüm, enerji verimliliği ve su tasarrufu gibi konular, uygulamalı etkinlikler ve proje tabanlı öğrenme yöntemleriyle desteklenmektedir.

Örneğin, Fen Bilimleri dersinde çevre eğitimi, bilimsel araştırmalar ve deneyler yoluyla daha interaktif bir hale getirilmiştir. Öğrenciler, çevresel sorunları anlamak ve bunlara çözüm üretmek için deneyler yaparak öğrenmektedirler. Sosyal Bilgiler dersinde ise çevre bilinci ve vatandaşlık sorumluluğu konuları daha derinlemesine işlenmektedir. Bu sayede, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlılığı artırılmakta ve sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimsemeleri teşvik edilmektedir (2024, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli)

2018 ve 2024 İlkokul Çevre Eğitimlerinin Karşılaştırılması

İçerik ve Temalar

2018 programında çevre eğitimi daha genel çevre koruma konularını ele alırken, 2024 programı bu kavramları daha derinleştirerek sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, enerji verimliliği gibi küresel sorunlara odaklanmıştır. 2018'de çevre eğitimi daha çok doğa ve kaynakların korunmasına yönelik teorik bilgi sunarken, 2024 programı bu bilgiyi uygulamalı hale getirmiştir.

2018'de çevre eğitimi, çevre kirliliği, doğal kaynakların korunması gibi temel konularla sınırlıydı. Bu programda yer alan konular, genellikle doğa sevgisi ve doğayı koruma üzerine odaklanırken, öğrencilere çevresel sorumluluk kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak, sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği gibi küresel çevre sorunlarına ilişkin farkındalık yeterince vurgulanmamıştır.

2024 programında ise çevre eğitimi daha sistematik bir hale getirilmiş ve çevre bilinci, sürdürülebilir kalkınma, iklim değişikliği gibi konulara geniş yer verilmiştir. Bu bağlamda, çevre eğitimi, sadece bilgi vermekle kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin bu bilgileri hayata geçirebilmelerini sağlayacak becerilerle desteklenmiştir. Bu beceriler arasında enerji tasarrufu, geri dönüşüm, atık yönetimi gibi pratik yaşam becerileri ön plana çıkmıştır.

Öğrenme Yöntemleri

2018 ilkökul programı, daha çok geleneksel öğretim yöntemleri ile yürütülmekteydi. Dersler, öğretmen merkezli bir yapıda, daha çok bilgi aktarma üzerine kuruluydu. Çevre eğitimi de bu

bağlamda öğrencilere doğrudan bilgi veren bir yapıya sahipti. Bununla birlikte, bu bilgiler günlük yaşama uygulanabilirlik açısından yeterli derinliğe sahip değildi. Öğrencilerin çevre bilinci kazanması beklenirken, bu bilinci uygulamalı olarak geliştirecek etkinlikler sınırlıydı.

2024 ilkökul programı ise daha çok proje tabanlı öğrenme, deneysel öğrenme ve etkin katılım gibi çağdaş pedagojik yaklaşımlarla çevre eğitimi vermektedir. Çevre eğitimi, sadece teorik bilgi vermek yerine, öğrencilerin bu bilgiyi deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, geri dönüşüm projeleri, çevresel farkındalık artırıcı etkinlikler ve sınıf dışı doğa gözlemleri, çevre eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu sayede öğrenciler, çevre bilincini hem teorik hem de pratik düzeyde geliştirme fırsatı bulmaktadır.

Uygulama ve Değerlendirme

2018 öğretim programında çevre eğitimi, daha çok öğretmenin yönlendirdiği etkinlikler ve ders kitapları aracılığıyla verilmekteydi. Değerlendirme süreçleri ise genellikle yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli testlerle yapılmaktaydı. Bu durum, öğrencilerin çevre eğitimi sürecinde aldıkları bilgiyi uygulamaya koyma fırsatlarını sınırlı hale getirmişti.

2024 programında ise çevre eğitimi, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle desteklenmiştir. Öğrencilerin çevre eğitimi sürecinde elde ettikleri bilgi ve beceriler, projeler, etkinlikler ve grup çalışmaları aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pratiğe dökme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda çevre bilincinin günlük yaşamdaki uygulamalarla pekiştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, çevreci okul projeleri ve "Yeşil Bayrak" gibi uygulamalar, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek çevre bilinci ve sorumluluğu kazanmalarını desteklemektedir.

2018 ve 2024 ilkökul çevre eğitim programları arasındaki en büyük fark, çevre eğitiminin daha kapsamlı ve uygulamalı hale getirilmiş olmasıdır. 2018'de çevre eğitimi daha yüzeysel ve teorik bilgiye dayalıyken, 2024 programı çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik kavramlarını öğrencilerin günlük yaşamına entegre etmeyi hedeflemektedir. 2024 programı, öğrencilere çevre sorunlarına çözüm üretebilecek bilgi ve beceriler kazandırırken, çevre bilincini ve sürdürülebilirliği toplumun her kesimine yaymayı amaçlamaktadır. Bu değişim, Türkiye'nin gelecekte çevre bilinci yüksek bireyler yetiştirme hedefini destekleyen önemli bir adımdır.

Kaynaklar

- Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1),18-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojer/issue/47233/594911>.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2014). Ulusal geri dönüşüm strateji belgesi ve eylem planı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/12/20141230M1-12-1.pdf>
- Blumenfeld, P. C., Kempner, T. ve Krajcik, J. S. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-397.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Method Approaches*. Second Edition. Sage Publications.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* 4. Baskı. Celepler Press.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2015). Atık yönetimi yönetmeliği (29314). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150402-2.htm>
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Science*. Routledg.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2010). The 95% solution: School is not where most people learn most things. *American Scientist*, 98(6), 486-493.

- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to design an evaluate research in education. McGraw-Hill International Edition, New York.
- Gough, A. (2002). Sustainability and environmental education: The role of the school curriculum. *Environmental Education Research*, 8(2), 227-239.
- Gülersoy, A.E., Dülger, İ., Dursun, E., Damla, A. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies* 15(5), 2357-2398. <https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=dbe72ce5-68e8-42fe-afb1-6114d40e2a45.pdf&key=44074>.
- Hungerford, H. R. ve Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- IPCC. (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Retrieved from IPCC Website
- Kumar, S. ve Kumar, N. (2019). Role of family in environmental education: A study of school children. *Journal of Environmental Education*, 50(3), 165-173.
- Miller, G. T. (2005). *Environmental Science*. Brooks/Cole.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, H. (2021). Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 1-15.
- Simmonds, J. ve Menzies, H. (2010). Creating environmental citizens: A review of the literature. *Journal of Environmental Education*, 41(1), 15-24.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 34(151), 89-103. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/610/89>
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- UNESCO. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Retrieved from UNESCO Website
- UNESCO. (2016). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Retrieved from UNESCO Website
- UNESCO. (2019). Education for Sustainable Development: Goals. Retrieved from UNESCO Website
- Ural-Keleş, P. ve Keleş, M. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/526379>
- World Wildlife Fund. (2020). Living Planet Report 2020. WWF Website
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zelezny, L. C., Chua, P. ve Aldrich, C. (2000). Emotional and moral aspects of environmental sustainability: A key to effective education. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 8-19.

üzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merve Nihan ERTEKİN KAYA ¹

Nurтуğ Barışeri AHMETHAN ²

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Yürütücü biliş, bireyin kendi zihinsel süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade eder. Bu bilişsel beceri içinde yaşadığımız yüzyılda bireylerin sahip olması beklenen özelliklerdendir. 21. yüzyıl becerileri, eğitim yoluyla çağın gereklerine uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi sağlayacak beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeylerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen çalışmada “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği” ve “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenimlerini sürdüren 98 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre katılımcıların yürütücü biliş becerilerinin ve 21. Yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yürütücü biliş beceri düzeylerinin ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyetleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre farklılaşmadığı; sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların sınıf düzeyi arttıkça yürütücü biliş becerilerinin ve 21. Yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: yürütücü biliş, 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı, güzel sanatlar eğitimi.

Examining the Relationship Between the Metacognitive Skills and 21st Century Learner Skills of Fine Arts Education Department Students

Abstract

Metacognition refers to an individual's control over their own mental processes. This cognitive skill is one of the expected characteristics of the individuals in the century in which we live. 21st century skills are defined as skills that enable individuals to adapt to the requirements of their age through education. This study aimed to determine the metacognition skills and 21st century learner skills levels of fine arts education department students, examine them in terms of various variables, and determine the relationship between these two skills. In the study designed with the relational screening model, data were collected through the "Metacognition Skills Scale" and the "21st Century Learner Skills Usage Scale." A total of 98 students studying at Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Fine Arts Education participated in the study. According to the data obtained in the study, it was concluded that the participants' metacognition skills and 21st century learner skills usage levels were at a good level. It was determined that the participants' metacognitive skills and 21st century learner skills usage levels did not differ according to their gender and department variables; they varied according to the grade level. It was determined that as the grade level of the participants increased, their metacognitive skills and 21st century learner

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mervenihan.ertekin@gop.edu.tr, 0000-0002-1775-5640.

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, nahmethan@erbakan.edu.tr, 0000-0002-7494-8182.

skills usage levels also increased. The study concluded that there was a positive, low-level, and significant relationship between students' metacognitive skills and 21st century learner skills usage levels.

Key words: metacognition, 21st century learner skills, fine arts education.

Giriş

Günümüzde teknolojik yenilikler başta olmak üzere toplumu etkileyen toplumsal, ekonomik, kültürel değişimlere ve gelişmelere bağlı olarak 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken nitelikler farklılaşmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşayan bireylerin bu değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilmeleri ve toplumda yer edinebilmeleri için çağın gerektirdiği özelliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Yaşadığı yüzyıla uyum sağlayabilecek nesillerin yetişmesinde önemli katkıları olan öğretmenlerin çağın gerektirdiği niteliklerle donanmış bireyler olması önem taşımaktadır. Güzel sanatlar eğitimi alanında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının başarılı bir öğrenim hayatı geçirecek mesleki yaşantılarına başlamaları verecekleri eğitimin niteliğine katkı sağlayacaktır. Öğrenim hayatını başarılı bir şekilde sürdürmek için bilişsel becerileri doğru bir şekilde kullanmak ve 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olmak öğrencilere fayda sağlayacaktır.

Lai ve Viering (2012: 4) 21. yüzyıl becerilerini; yürütücü biliş becerileri, iş birliği, eleştirel düşünme, güdüleme ve yaratıcılık olarak sıralamaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden olan yürütücü biliş (metacognition) kapasitesi (Costa, 2016: 208), ilk olarak Flavell (1979) tarafından kullanılmıştır. 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, 1987: 65). Senemoğlu (2018: 335) yürütücü biliş becerisinin tanımını şu şekilde yapmaktadır: *“Bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, diğer bir deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasıdır.”*

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. 21. yüzyıl becerileri içinde yaşadığımız bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken beceri ve yeterlikler olarak tanımlanmaktadır (Anagün vd. 2016: 161). 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 iş birliği olduğu görülmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2013). Uçak ve Erdem'e (2020) göre 21. yüzyılda eğitim anlayışı bireyin sahip olduğu yeteneği ve kapasiteyi ortaya çıkarmak ve bilgiden çok beceri kazandırmak çerçevesinde şekillenmiştir. Başarının standart testlerle ölçüldüğü ve eğitimin mesleğe hazırlık olarak görüldüğü eğitim anlayışından uzaklaşmış öğrenme ve yenilikçilik kapsamındaki becerilerin kazandırılması önem kazanmıştır. Söz konusu beceriler yürütücü biliş becerisinin gelişmesi için de bir temel oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olması, meslek hayatına başladıklarında öğrencilerinin de bilişsel becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceklerini düşündürmektedir. Müzik öğretmeni ve görsel sanatlar öğretmeni adayı olan güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin mevcut durumunu tespit etmek, geliştirmeye açık yönlerini ortaya koymak hem kendi gelişimleri açısından hem de meslek hayatlarındaki etkisi bakımında önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının yürütücü biliş becerilerinin incelendiği (Sökmen ve Kılıç, 2015; Türkyılmaz, 2016; Sarıkaya, 2019) ve 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin (Yaman, 2022; Kuuk, 2023; Tuzcuoğlu vd., 2024) ve 21. yüzyıla ilişkin diğer becerilerin (Aktaş, 2022; Özden ve Bilgiç, 2023; Tutkun, 2024) incelendiği araştırmalara rastlanmış, ancak yürütücü biliş becerileri ile 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin bir arada incelendiği ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeylerini tespit etmek ve birbirleri ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri nedir?
2. Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okudukları bölüme göre farklılık göstermekte midir?
3. Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri nedir?
4. Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okudukları bölüme göre farklılık göstermekte midir?
5. Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş beceri düzeyleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Yöntem

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

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” (Karasar, 2014: 81) olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenimlerini sürdürmekte olan 98 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgileri aşağıda verilen Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	67	68,36
	Erkek	31	31,63
	Toplam	98	100
Anabilim Dalı	Müzik Eğitimi	58	59,18
	Resim-İş Eğitimi	40	40,81
	Toplam	98	100
Sınıf Düzeyi	Lisans 1	22	22,44
	Lisans 2	20	20,40
	Lisans 3	26	26,53
	Lisans 4	30	30,61
	Toplam	98	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 67'sinin (%69,36) kadın, 31'inin (%31,63) erkek olduğu; öğrencilerin 58'inin (%59,18) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 40'ının (%40,81) Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi olduğu, 22'sinin (%22,44) Lisans 1, 20'sinin (%20,40) Lisans 2, 26'sinin (%26,53) Lisans 3 ve 30'unun (%30,61) Lisans 4 düzeyinde öğrenimini sürdürdüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Altındağ (2008) tarafından geliştirilen “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği” ve Orhan Göksun (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği” tek boyut içermektedir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte maddeler 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilirken 7 soru olumsuz köke sahiptir ve ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en az puan 30, en çok puan 150'dir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde yürütücü biliş becerilerinin bir göstergesiyken, düşük puan da düşük düzeyde yürütücü biliş becerilerine işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa katsayısı 0,92 olarak tespit edilmiştir.

21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım ölçeği (Orhan Göksun, 2016), 31 madde içermekte ve 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 ile 5 arasında puanlanmış 1=hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= ara sıra, 4=genellikle, 5= her zaman olarak derecelenmiştir. 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinden alınan yüksek puan bu becerinin kullanım düzeyinin yüksek olduğunun, düşük puan ise kullanım düzeyinin düşük olduğunun bir göstergesidir. Bu ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach alfa katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Özdamar'a (2013) göre 0,70 ile 0,90 aralığında tespit edilen Cronbach Alfa katsayısı, veri toplama aracının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunun bir göstergesidir. Buna göre kullanılan veri toplama araçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri frekans ve yüzde hesaplamaları ile incelenmiş, normallik dağılımları kontrol edilirken Kolmogrov-Smirnov testinden yararlanılmıştır.

Yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeylerinin cinsiyete ve anabilim dalına göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla t-testi, sınıf düzeyine göre farklılaşma durumlarını incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 2

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri Düzeyleri Ortalamaları

	N	\bar{X}	Ss
Yürütücü Biliş Becerileri Düzeyi	98	3,85	0,51

Tablo 2'ye göre Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri iyi düzeydedir ($\bar{X} = 3,85$). Bu durum öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini belirli bir düzeyde kullanabileceklerini ancak hala geliştirmeye açık yönlerinin bulunduğu bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 3

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri Düzeylerinin Cinsiyetlerine ve Öğrenimlerini Sürdürdükleri Anabilim Dalına Göre Farklılaşmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

		Değişken	N	\bar{X}	Ss	T	P
		Cinsiyet					
Yürütücü Biliş Becerileri	Biliş	Kadın	61	3,87	0,51	0,64	0,52
		Erkek	37	3,80	0,51		
	Anabilim Dalı						
		Müzik Eğitimi	58	3,88	0,51	0,75	0,44
	Resim-İş Eğitimi	40	3,80	0,50			

Tablo 3 incelendiğinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerisi düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenimlerini sürdürdükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p = 0,52 > 0,05$; $p = 0,44 > 0,05$).

Tablo 4

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası fark
Lisans 1	22	3,66	0,43	Gruplar arası	2490,49	3	830,16	3,83	0,01	Lisans 1-
Lisans 2	20	3,66	0,47	Gruplar içi	20345,96	94	216,44			Lisans4;

Yürütücü	Lisans 3	26	3,92	0,33	Toplam	22836,45	97	Lisans 2-
Biliş	Lisans 4	30	4,04	0,63				Lisans4
Becerileri								

Tablo 4'e göre Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerisi düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir ($p=0,01<0,05$). Bu farklılığın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda Lisans 1 ve Lisans 4 öğrencileri ile Lisans 2 ve Lisans 4 öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre artan sınıf düzeyi ile birlikte üst düzey bilişsel becerilerin de gelişim gösterdiği söylenebilir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 5

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeyleri Ortalamaları

	N	\bar{X}	Ss
21. yüzyıl öğrenen becerileri	98	3,89	0,37

Tablo 5'e göre güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini iyi düzeyde kullanmaktadır ($\bar{X}=3,89$). Bu durum öğrencilerin 21. yüzyılda öğrenci olma süreçlerine uyum sağlayabildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak elde edilen bu bulgu öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımına ilişkin geliştirilmesi gereken hususların olduğunu da işaret etmektedir.

Tablo 6

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeylerinin Cinsiyetlerine ve Öğrenimlerini Sürdürdükleri Anabilim Dalına Göre Farklılaşmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	Ss	T	P
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Cinsiyet					
	Kadın	67	3,92	0,38	0,72	0,46
	Erkek	31	3,86	0,35		
	Anabilim Dalı					
	Müzik Eğitimi	58	3,92	0,33	0,85	0,39
Resim-İş Eğitimi	40	3,86	0,42			

Tablo 6 incelendiğinde güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenimlerini sürdürdükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=0,46>0,05$; $p=0,39>0,05$).

Tablo 7

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Gruplar arası fark
21. yüzyıl öğrenen becerileri	Lisans 1	22	3,73	0,39	Gruplar arası	1824,17	3	608,05	5,005	0,003	Lisans1-Lisans4; Lisans2-Lisans4
	Lisans 2	20	3,77	0,39	Gruplar içi	11419,59	94	121,48			
	Lisans 3	26	3,93	0,28	Toplam	13243,78	97				

Tablo 7'ye göre güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir ($p=0,01<0,05$). Elde edilen verilere göre ortaya çıkan bu farklılığın kaynağının tespit edilmesi için Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre Lisans 1 ve Lisans 4 öğrencileri ile Lisans 2 ve Lisans 4 öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri kullanımı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre sınıf düzeyi arttıkça 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı gelişim göstermiştir. Buna göre öğrencilerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları derslerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Beceri Düzeyleri ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 8

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Testi

	N	R	P
Yürütücü Biliş Becerileri	98	0,23	0,02
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri			

Tablo 8 incelendiğinde güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri düzeyleri ile 21. yüzyıl öğrenen becerisi kullanımı düzeylerinin belirlenmesi; cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin yürütücü biliş becerileri iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yürütücü biliş becerisi düzeylerinin cinsiyetlerine ve öğrenimlerini sürdürdükleri anabilim dalına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerisi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Sökmen, 2013; Berkant, Ermeş ve Bedir, 2018), yürütücü biliş becerilerini kadın öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da (Altındağ, 2008; Demir ve Özmen, 2011; Gürkan ve Gündoğdu, 2019) bulunmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda yürütücü biliş üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisini belirlemek amacıyla yapılacak bir meta analiz çalışmasının bu tartışmalı sonuçlara açıklık getirmesi bakımından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin yürütücü biliş becerisi düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu farklılığın Lisans 1 - Lisans 4 öğrencileri ve Lisans 2 - Lisans 4 öğrenci arasında olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça yürütücü biliş becerilerinin de artması öğrencilerin lisans eğitimleri sürecinde buldukları formal ve informal eğitim ortamlarının, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Berkant ve arkadaşları (2018) sınıf düzeyi arttıkça yürütücü biliş becerilerinin arttığı sonucuna ulaşırken Sökmen (2013) sınıf düzeyinin yürütücü biliş düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarının iyi düzeyde olduğu ve cinsiyetleri ile öğrenimlerini sürdürdükleri anabilim dalına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması kadın ve erkek öğrencilerin 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri geliştirme konusunda benzer olanaklara erişebildiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Kıyasoğlu ve Çeviker Ay (2020), Akça (2023) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri resim iş eğitimi anabilim dalı ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Her iki alanın da sanat eğitiminde yer alması nedeniyle öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri anabilim dalına göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeylerinin farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Elde edilen verilere göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılık Lisans 1 - Lisans 4 öğrencileri ve Lisans 2 - Lisans 4 öğrencileri arasındadır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde Eğinir ve Erdem (2021) ile Maltepe ve Bayrakdar (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyi arttıkça 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının gelişim gösterdiği sonucuna ulaşıldıkları görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları derslerin, ders içi ve ders dışı faaliyetlerin bilişsel gelişimlerine ve yaşadıkları çağa uyum sağlayan bireyler olmalarına katkı sağlamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçları yürütücü biliş becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin yürütücü biliş becerileri yükseldikçe 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin de artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre üst düzey bilişsel becerilerden olan yürütücü biliş becerilerini kullanabilme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin 21. yüzyıl gereksinimlerini karşılayabilen, içinde yaşadığı çağa uyum sağlayabilen bireyler oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre:

- Lisans eğitimi başlamadan önce öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişiminin hızlandırılması, böylece lisans 1 ve 2. sınıf düzeyinden itibaren öğrencilerin öğrenim yaşantılarında daha verimli olmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Lisans düzeyinde özellikle birinci sınıfta düşünme ve sorgulama becerilerini geliştiren, münazara, zekâ oyunları, eleştirel düşünme, felsefe topluluklarının kurulması, proje üretiminin desteklenmesi önerilebilir.
- 21. yüzyıl becerilerinin sadece öğrenme ve yenilikçilik boyutları üzerine değil, diğer alanlarda da gelişmesini sağlayacak etkinlikler, projeler yapılabilir.
- Araştırmacıların daha geniş örneklem gruplarıyla farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle benzer çalışmaları tekrarlaması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akça, D. (2023). Coğrafya Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin Kullanımları Arasındaki İlişki. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 5(13), 494-519.
- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.

- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anagün, Ş. 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.
- Berkant, H. G., Ermeýdan, Z., & Bedir, G. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SSS Journal*, 4(21), 3424-3433.
- 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.
- Demir, Y. Ve Özmen, Y. (2003). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 145-160.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gürhan, U., ve Gündoğdu, İ. (2019). Fen, matematik ve sosyal bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 152-175.
- Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Kıyasoğlu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976
- Kuuk, Ö. (2023). *Evrinsel tasarıma dayalı öğrenme ilkeleri ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyon ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.
- Maltepe, S., ve Bayraktar, E. (2021). Investigation of 21st century learner skills usage levels of Turkish language teacher candidates. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 147-157.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J. & Newton D. P. (2005) *Frameworks for thinking: a handbook for teachers and learning*. Cambridge University Press.
- Orhan Gökşün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (Yenilenmiş 9. baskı, Cilt 1). Nisan Kitabevi.

- Özden, Ş. Y., ve Bilgiç, E. N. Ü. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. Yılına)), 1026-1047.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). Framework For 21st Century Learning.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yürütücü biliş becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TURAN-SAM*, 11(41), 67-76.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sökmen, Y. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sökmen, Y., ve Kılıç, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1109-1126.
- Tutkun, C. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 478-488.
- Tuzcuoğlu, N., Dörterler, S. Ö., ve Aslan, N. (2024). Examination of 21st century learning skills and perceived empathetic and social self efficacy skills of preservice teachers. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 952-974.
- Türkyılmaz, A. (2016). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçak, S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Yaman, E. (2022). *Fen bilgisi öğretmeni adaylarının 21. yy öğrenen becerileri ile eğitim teknolojilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öğretmen Adaylarının Ortaokul Fen Laboratuvarındaki Araç-Gereçleri Öğretmen Mentörlüğünde İnceleme-Düzenleme Sürecine İlişkin Görüşleri

Özgür BULDUK¹

MEB

Özet

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ortaokul fen bilimleri laboratuvarına, laboratuvardaki araç gereçlere ve düzenlenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 4 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Lisans 4. sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları ortaokul fen bilimleri laboratuvarında uygulama öğretmeni mentörlüğü ve rehberliğinde laboratuvardaki araç gereçleri incelemişler, tanımadıkları araç gereçleri öğrenme yollarına başvurmuşlar ve araç gereçleri özelliklerini dikkate alarak laboratuvardaki dolaplara yerleştirmişlerdir. Süreç sonunda öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi ile tema, kod ve kategorilere ayrılmış, öğretmen adaylarının ifadelerinden alınan örneklerle bulgular zenginleştirilmiştir. Araştırma kapsamında araç gereçleri tanımanın faydaları, laboratuvarı inceleme ve düzenleme süreci, araç ve gereçlerin etkin kullanım bilgisi, laboratuvarı kullanmama nedenleri, laboratuvarın sahip olması gereken özellikler, araç gereçlerin tanınması şeklinde altı tema oluşturulmuştur. Katılımcılar araç gereçleri tanımanın ve kullanmanın dersin etkin, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesinde faydaları olduğunu, öğretim yollarını zenginleştirdiğini ve kendi ders planlarını hazırlamalarında mesleki anlamda katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte laboratuvarı inceleme ve düzenleme sürecinin kendilerine geniş bakış açısı ve yeni fikirler kazandırdığını; araç gereçleri görme, dokunma, tanıma, inceleme fırsatı sağladığını belirtmişlerdir. Uzman bir mentör öğretmen eşliğinde yapılan böyle bir 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.

Anahtar kelimeler: Fen laboratuvarı, laboratuvar araç- gereçleri, fen bilimleri öğretmen adayları

Abstract

This study aims to investigate the perspectives of pre-service science teachers regarding middle school science laboratories, the equipment within these laboratories, and their organization. The research group consisted of four senior pre-service science teachers who, under the mentorship of a practice teacher, explored the laboratory equipment, sought ways to learn about unfamiliar tools, and organized the equipment in cabinets based on its characteristics. At the end of the process, semi-structured interviews were conducted with the pre-service teachers. Data obtained from these interviews were analyzed using content analysis, leading to the development of themes, codes, and categories, enriched with examples from the participants' statements. Six themes emerged from the study: benefits of recognizing equipment, the process of examining and organizing the laboratory, knowledge of effective equipment use, reasons for not utilizing the laboratory, essential characteristics of the laboratory, and the recognition of tools. Participants indicated that familiarizing themselves with and utilizing equipment made lessons more effective, enjoyable, and engaging; enriched their teaching methods; and provided professional insights for preparing lesson plans. Furthermore, they noted that the examination and organization process offered them a broader

¹ Sorumlu Yazar. Dr., Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB, buldukozgur@gmail.com, ORCID:0000-0001-8750-6423

perspective and new ideas, as well as opportunities to see, touch, and explore the equipment. The experience of working alongside an expert mentor teacher was deemed beneficial in fostering positive feelings towards the laboratory, developing laboratory habits, and contributing to the professional growth of the pre-service science teachers.

Keywords: Science laboratory, laboratory equipment, pre- service science teachers.

Giriş

Fen bilimleri öğretiminin dünyayı anlamada, bilimsel düşünme becerilerinin gelişiminde ve gerçek hayatla bağlantı kurmada önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu öğretimin önemli bileşenlerinden biri ise laboratuvarlardır. Öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı veren çeşitli araç gereçleri barındıran özel çalışma alanları ya da derslikler olarak ifade edilebilen laboratuvar ortamları öğrencilere öğrendikleri teorik bilgileri uygulamalı olarak deneyimleme olanağı sunmaktadır. Öğrencilerin zihinsel düşüncelerinin desteklenmesine yardımcı olan, onların araştırma ve gözlem yapma, sonuç çıkarma ve yorumlama, sorgulama yapma gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan dolayısıyla fen okuryazarı yetiştirilmesine olanak sağlayan fen bilimleri laboratuvarları (Topsakal, 2005) eleştirel düşünme, problem çözme, akıl yürütme becerilerinin kazandırılmasında da önemli bir yere sahiptir (Böyük & Erol, 2008).

Öğrencilere fen laboratuvar ortamında bu becerilerin kazandırılabilmesi için öncelikle fen bilimleri öğretmenlerinin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekli görülmektedir. Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin laboratuvar deneyimi bakımından bilgi ve beceri eksikliği yaşadıkları (Batu, 2018) araç gereçlere ilişkin bakım, onarım bilgisine sahip olmadıkları (Kaya & Böyük, 2011), uygulamaya dair deneyim yetersizliği yaşadıkları (Hofstein, 2017; Batu, 2018) belirtilmiştir. Bu kapsamda fen bilimleri öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına laboratuvar deneyimi kazandırmak onlara hem mesleki gelişim açısından hem de gelecekteki öğrencilerine kazandırılması hedeflenen fen eğitiminin kalitesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle laboratuvar ortamında gerçekleştirilen inceleme ve düzenleme süreçlerinden öğretmen adaylarının nasıl yararlandıkları üzerine yapılan bu araştırmanın fen eğitiminde sürdürülebilir gelişim için değerli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında karşılaştıkları malzeme yetersizliği, zaman kısıtlılığı, bilgi eksiklikleri ve deneysel yöntemleri etkin bir şekilde kullanamama gibi sorunlarla başa çıkabilmeleri için deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin onlara mentörlük yapmasının birçok bakımdan faydalı olacağı düşünülmektedir. Mentör öğretmenlerin öğretmen adaylarına kendi deneyimlerini aktarması ve karşılaştıkları sorunlar hakkında bilgi paylaşımında bulunmasının onların laboratuvara daha hazırlıklı girmesi ve pedagojik gelişimleri üzerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarına laboratuvardaki araç-gereçleri tanıtmaya, düzenleme, maddelerin konumlandırılmasını sağlama ve güvenli bir ortamda laboratuvar deneyimi yaşatma amacıyla uygulama öğretmeni tarafından mentörlük ve rehberlik yapılmıştır.

Mentörlüğün literatürde farklı alanlarda çeşitli tanımları yapılmıştır. Mentörlük; daha deneyimli kişi ile daha deneyimsiz kişi arasındaki etkileşimler ve deneyim paylaşımı ile bilgeliğe ulaşma süreci (Kuzu, vd, 2012), deneyimli bir üye ile deneyimsiz bir üye arasında koçluk, destekleyicilik ve rehberlik yoluyla bireysel ve profesyonel gelişimi hedefleyen birebir ilişki (Mullen, 1998) olarak tanımlanmıştır. Mentörlük sürecinden geçen öğretmenler ve okul yöneticilerinin daha etkili ve verimli örgütler oluşturmada kritik rol üstlenecekleri ifade edilmiştir (Yirci, 2009). Bu çalışmada mentörlük kavramı öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinde önemli bir destek mekanizması olarak kullanılmıştır. Deneyimli öğretmenlerin mentörlüğünde ve rehberliğinde gerçekleştirilen laboratuvar düzenleme ve inceleme süreci uygulamasının, öğretmen adaylarının laboratuvar araç-

gereçlerini kullanma becerilerini, öğretim stratejilerini ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olacağı, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Litratürde fen öğretiminde öğretmenlerin laboratuvar deneyiminden yeterince faydalanamadıkları (Kılıç & Aydın, 2018; Güneş, Şener, Topal-Germi, & Can, 2013), özgüven ve uygulama bilgisi yetersizliği (Karataş, 2015; Özdem, Ertepinar, Çakıroğlu, & Erduran, 2013) yaşadıkları belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının laboratuvar araç gereçlerini tanıma ve kullanma konusundaki bilgi düzeylerini incelemeyi, tanımadıkları malzemeleri öğrenme yöntemlerini belirlemeyi, laboratuvar ortamına dair görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarını bir ortaokulda gerçek laboratuvar ortamında fen araç gereçleriyle tanıştırma 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. Bununla birlikte böyle bir deneyimin öğretmen adaylarına gerçek bir ortaokul laboratuvarında bulunma fırsatı sağlama, laboratuvara karşı olumlu duygular geliştirme, laboratuvar alışkanlığı kazandırma ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama konularında yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının fen bilimlerine olan ilgisini artırarak, alandaki nitelikli öğretmen eksikliğine çözüm olabileceği de düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi “Fen bilimleri öğretmen adaylarının ortaokul fen laboratuvarındaki araç gereçleri tanıma ve kullanma hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise;

1. Öğretmen adaylarının fen laboratuvarındaki araç gereçleri/ malzemeleri tanımanın faydaları ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının fen laboratuvarını inceleme ve düzenleme süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının fen laboratuvarının etkili kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvarını kullanmama nedenleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının fen laboratuvarının sahip olması gereken özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının fen laboratuvarındaki araç gereçlerin tanınmasına yönelik görüşleri nelerdir?

şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

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).

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ortaokul fen bilimleri laboratuvarına ve düzenlenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya katılmak, laboratuvarında inceleme ve düzenleme yapmak, görüşmeye katılmak, fotoğraf çekimi, ses kaydının alınması konusunda öğretmen adaylarının gönüllülüğü esastır. Bu uygulama sırasında laboratuvar güvenlik önlemlerine uygun davranılmıştır. Ders notlarını etkileyecek ve araştırmaya katılmalarını zorunlu kılacak hiçbir yaptırım uygulanmamıştır. Öğretmen adaylarının isimleri kullanılmamış, isimleri yerine ÖA1, ÖA2, ÖA3 ve ÖA4 kısaltmaları kullanılmış, staj notlarını etkileyecek sözlü, yazılı, ödev ya da proje gibi herhangi bir not söz konusu olmamış, uygulama yapılan okul müdürlüğü ve üniversitenin bölüm başkanlığı bilgilendirilmiş sözlü olarak onayları alınmıştır. Ayrıca uygulamanın süreci ve yapılacaklar ile ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulamadan önce öğretmen adayları gönüllü katılım formunu okuyarak imzalamışlardır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar deneyimi kazanmasını sağlamak ve laboratuvar araç gereçlerini tanıma ve sınıflandırma becerilerini geliştirmektir. Ayrıca mentör öğretmen rehberliğinde güvenli bir laboratuvar ortamında deneyim kazanarak mesleki yeterliliklerini artırmak hedeflenmiştir.

Çalışma grubu

Ankara merkezde yer alan eski bir ortaokula “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında staj için gelen 4 fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

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.

Uygulama süreci

Bu araştırma ortaokul fen bilimleri laboratuvarında güvenlik önlemlerine uyularak gerçekleştirilen uygulamayı içermektedir. Öğretmen adayları ve mentör öğretmen laboratuvar ortamında (camların açık tutulması, eldiven ve önlük kullanımı v.s.) güvenlik tedbirlerine uygun davranmışlardır. Mentör öğretmen gözetiminde, öğretmen adayları laboratuvar dolaplarındaki malzemeleri tek tek masalara indirmişler ve her birini dikkatlice incelemişlerdir. Tanımadıkları araç gereçler hakkında birbirlerine soru sorarak merak ettikleri konuları araştırmışlardır. Ardından araç gereçleri ortak karar vererek uygun buldukları dolaplara yerleştirmişlerdir. Uygulama süreci, laboratuvarın diğer öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmadığı haftada bir gün, günde dört ders saati olacak şekilde toplam üç haftada gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında, öğretmen adayları tanımadıkları malzemelerin isimlerini kağıtlara not etmiş, araştırma yaparak bu malzemelerin isimlerini ve kullanım alanlarını öğrenmişlerdir. Mentör öğretmen, sürecin her aşamasında öğretmen adaylarını yalnız bırakmayarak, gözlem ve sorularının çözümü için rehberlik yapmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, deneyimleri ve öğrenim süreçleri derinlemesine değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında nitel veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmış olup tema, kod ve kategorilerin belirlenmesi ve doğrudan alıntılarla araştırmanın zenginleştirilmesi hedeflenmiştir.

Bulgular*Fen laboratuvarındaki araç gereçleri/ malzemeleri tanımanın faydaları ile ilgili bulgular***Tablo 1***Araç gereçleri tanımanın faydaları temasına ait kategori ve kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
Araç gereçleri tanımanın faydaları	Öğretmene faydaları	Dersi planlama	3
		Öğretim yollarını zenginleştirme	2
		Dersi eğlenceli hale getirme	3
		Dersi ilgi çekici hale getirme	3
		Öğrenci sorularına hazırlıklı olma	1
		Günlük hayatla ilişkilendirmeyi sağlama	1
	Öğretmen adaylarına faydaları	Dersin etkin hale getirilmesini sağlama	1
		Ders planı hazırlamaya katkı sağlama	1
		Deney yapmaya katkı sağlama	1
		Kazanımların öğretilmesinde etkili olma	2
		Benzer araç gereçleri tasarlamayı sağlama	1

Öğretmen adaylarının fen laboratuvarındaki araç gereçleri tanımanın faydaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına birçok avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere; dersin planlanması, daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi (%75), öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi (%50), öğrencilerin sorularına hazırlıklı olma (%25) ve dersin etkinliğinin artırılması ile günlük hayatla ilişkilendirilmesi (%25) gibi çeşitli yararlar sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları için ise ders planı hazırlama ve deney yapmaya, benzer araç gereçler tasarlamaya (%25) katkı sağlayacağı, kazanımların öğretilmesinde etkili olacağı (%50) belirtilmiştir.

Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı ifadeler örnek olarak verilmiştir:

“Dersini bu malzemelere göre planlar ve hani bildiği için mesela der ki a benim laboratuvarımda atom modelleri vardı ben ona uygun bir ders hazırlayabilirim der ya da hani aynalar mesela sandığımızdan daha fazlaymış. Onun için tüm sınıfın katılabileceği bir etkinlik yapılabilecek bir düzeyde aynalar varmış mesela. Bunları bildiği için ona göre bir ders planı hazırlayabilir.” ÖA2

“Dersini daha etkin bir şekilde işleyebileceği için bir de öğrencilerin kazanımı günlük hayatla daha fazla ilişkilendirebilmesine katkı sağlar bu aletler. O yüzden bir fen bilimleri öğretmenin bu aletleri tanınmasının gerekli olduğunu düşünüyorum.” ÖA4

“Öğretim yollarını zenginleştirir arkadaşımın söylediği gibi. Bir çok elimizde malzeme bulundurarak dersi daha eğlenceli hale getirebilir öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bir ders anlatımını sağlayabilir.” ÖA1

Fen laboratuvarını inceleme ve düzenleme sürecine yönelik görüşlerden elde edilen bulgular

Tablo 2

Laboratuvarı inceleme ve düzenleme süreci temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f
Laboratuvarı inceleme ve düzenleme süreci	Olumlu	Bilinmeyen araç gereçleri görme/tanıma	3
		Geniş bakış açısı kazanma	1
		Eksiklikleri görme fırsatı	2
		Yeni fikirler geliştirme fırsatı	3
		Meslekte işe yarar sağlama	2
		Araç gereçleri inceleme fırsatı sağlama	3
		Araç gereçlerin kullanım amacını öğrenme	1
		Araç gereçlerin deneylerde nasıl kullanılacağını öğrenme	1
	Olumsuz	Araç gereçlere dokunma fırsatı sağlama	1
		Mentör desteğinin olması	1
		Biraz yorucu	2
		Başlangıçta zor	3
		Tedirgin edebilir	2

Öğretmen adayları görüşmede ortaokuldaki fen laboratuvarını inceleme ve düzenleme sürecinin kendilerine birçok fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu sürecin, bilmedikleri araç ve gereçleri görme ve tanıma, yeni fikirler geliştirme ve araç gereçleri inceleme fırsatı sağladığı belirtilmiştir (%75). Ayrıca, eksiklerini görerek mesleğe atıldıklarında bu bilgilerin faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir (%50).

Öğretmen adayları, bu deneyimin kendilerine geniş bir bakış açısı kazandırdığını, araç gereçlere dokunma imkânı sunduğunu, araç gereçlerin deneylerde nasıl kullanılacağını öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve mentör desteği ile danışma süreçlerinin olumlu yönler taşıdığını da vurgulamışlardır (%25). Bununla birlikte, sürecin başlangıcının zor olduğu ancak devamının kolay ve eğlenceli olduğu ifade edilmiştir (%25).

Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir:

“Başladıktan sonra bir şeyleri düzenledikten sonra iyi ki yapmışız diyoruz. Hani ne olduğunu da görmüş olduk. Bilmediğimiz birçok malzeme vardı onları da tanıma fırsatı buldum. Yani kesinlikle katkısının olduğunu düşünüyorum ben.” ÖA3

“Evet hocam ben de arkadaşlara katılıyorum. İyi ki yapmışız yani bu düzenlemeyi. Hem kendim bizzat elimle dokundum birçok malzemeye ay bu da neymiş diye internetten araştırdım öğrendim yani çok tecrübe edindik yani güzel oldu bence.” ÖA4

“Ben de aynı şekilde düşündüm... dersi planlarken bu malzemeleri de kullanabileceğimiz aklıma geldi ve malzemeyi gördükten sonra da a bu derste bunu bu şekilde kullanabilirim ya da kullanabilirdik diye de düşündüm ve ilerdeki meslek hayatımızda da işimize yarayacağını düşünüyorum açıkçası. Çünkü çoğu malzemeyi inceleme fırsatımız da oldu.” ÖA2

Fen laboratuvarının etkin kullanım bilgisine yönelik görüşlere dair bulgular

Tablo 3

Araç gereçlerin etkin kullanım bilgisi temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f
	Araç gereçlerin sınıflandırılması	Konu alanına göre	4
		Malzemenin türüne göre	2
		Malzemenin özelliğine göre	1
	Kullanabilme yeterliliği	Emin değilim	2
		Kısmen	2
Araç gereçlerin etkin kullanım bilgisi	Oturma düzeni ve organizasyon	Grup çalışmasına uygun	4
		Malzemelerin doğru konumlandırılması	1
	Malzeme yönetimi	Açıldıktan sonra yapılacaklar Saklama koşulları	1 1
Laboratuvar güvenliği		Kapıların açılabilir olması	2
		Camların açılabilir olması	3
Tehlike yönetimi		Tehlikelerin bilinmesi	1
		Tehlike durumunda yapılacakların bilinmesi	1
		Tehlike işaretlerinin bilinmesi	2
		Etiket okuma	4

Öğretmen adayları laboratuvardaki araç gereçleri fizik, kimya, biyoloji gibi konu alanlarına göre (%100) cam, metal, plastik gibi malzemenin türüne göre (%50), ısıya dayanıklı olup olmama, kırılabilir olma, asit ya da bazlık derecesi gibi özelliklerine göre (%25) sınıflandırabileceklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan ifadeler paylaşılmıştır:

“İşlem basamaklarını tam olarak bilmiyordum daha öncesinde bunu gerçekleştirerek öğrendim. Henüz yeterliliğe tam olarak sahibim diyemem” ÖA1

“Camın açık olup olmaması kapıların aslında laboratuvar güvenliğine uygun bir şekilde kapanması yani kolay açılabilen herhangi bir tehlike durumunda. Bu tarz güvenlik durumlarını bilip aslında laboratuvarda ders işlerken ona uygun bir şekilde onları göz önünde bulundurarak ders anlatımının gerçekleştirilmesi gerekir diye düşünüyorum” ÖA4

“Fizik, kimya, biyoloji alanlarına uygun bir şekilde bir ayırım yapılabilir. Bunun dışında malzemenin türüne göre de bir ayırım yapılabilir tabii ki. Cam, plastik, metaller ayrı ayrı şekilde konumlandırılabilir.” ÖA2

“Camları ayrı bir dolaba; sıvıları, çözeltileri, asitleri, bazları ayrı bir dolaba...” ÖA3

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvarını kullanmama nedenleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular

Tablo 4. Laboratuvarı kullanmama nedenleri temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f
Laboratuvarı kullanmama nedenleri	Genç öğretmenler	Kalabalık sınıflar	4
		Sınıf yönetimi eksikliği	4
		Kendine güvenmeme	4
		Bilgi eksikliği	4
		Öğrenciye güvenmeme	2
		Konuyu yetiştirme telaşı	1
		Vakit kaybı gibi görme	1
	Çok deneyimli öğretmenler	Laboratuvar eksikliği	1
		Malzeme eksikliği	1
		Geçmiş kötü tecrübeler	4
		Laboratuvarda hakimiyet kuramama endişesi	3
		Kendini güncellememe	3
		DeneySEL yöntemlere vakıf olmama	1
		Yöntem teknik eksikliği	1
Bilgi eksikliği	1		

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen derslerinde laboratuvarı kullanmama nedenleri ile ilgili olarak öğretmen adayları kalabalık sınıflar, sınıf yönetimindeki eksiklikler, bilgi eksikliği, kendine güvenmeme (%100), öğrenciye güvenmeme (%50), konuları yetiştirme telaşı, vakit kaybı gibi görme, okulun imkanları (%25) gibi unsurlara değinmişlerdir.

Deneyimli öğretmenlerin ise bunların dışında laboratuvar konusundaki geçmiş kötü tecrübeleri (%100), kendilerini güncellememeleri (%75), deneySEL yöntemlere vakıf olmamaları (%25), yöntem ve teknikleri kullanamamaları (%25) gibi görüşlerde bulunmuşlardır.

Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazı örnekler verilmiştir:

“Öğrenciler üzerinde hakimiyet kurabilme endişesi bence. Sınıf ortamında bile etkili bir sınıf ortamı kurmakta zorlandıkları için aynı şeyi laboratuvar düzeninde gerçekleştirmekte zorlandıklarından dolayı olabilir. Ya da geçmiş tecrübelerinden kaynaklı olabilir.” ÖA2

“Öğretmen kendine güvenmiyordur bir de öğrencilerine güvenmiyor olabilir çocukları susturabilecek miyim, oturtabilecek miyim düzenli bir şekilde, güvenliklerini sağlayabilecek miyim hani yanlış bir şey yaparlar mı yapmazlar mı? diye bu da yine deney yapmasını engelleyici bir etmen olabilir... Çünkü 2018 programı ile öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin öğretimi, deney yapma çok önemsendi hani ondan önce mezun olan öğretmenler genel olarak dersi sınıfta anlatıyorlar.

Laboratuvara çok getirmiyorlar, deneysel yöntemlerde çok vakıf değiller diye düşünüyorum. Yani bu konuda kendilerini geliştirmeleri lazım” ÖA4

“Öğretmen şöyle düşünebilir: Ben hiç deney yapmadım ve hani korkuyorum bunları kullanmaktan onun için yapmamayayım diye bir anlayışa bürünmüş olabilir.” ÖA1

Fen laboratuvarının sahip olması gereken özelliklerine yönelik görüşlerden elde edilen bulgular

Tablo 5

Laboratuvarın sahip olması gereken özellikler temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f
Laboratuvarın sahip olması gereken özellikler	Fiziksel özellikleri	Altıgen masalar	4
		Fen konularına uygun temalı tasarımlar	1
		Duvarlarda asılı konu posterleri	4
		Işığı geçirmez perdeler	3
		Kapılarda bilim insanlarının posterleri	4
		Kıyafet askılarının dışarıda olması	2
	Bulunması gerekenler	Geniş bir alan	3
		Yangın söndürme tüpü	4
		Çeker ocak	1
		Santrifüj makinesi	1
		Kullanıma hazır mikroskoplar	2
		Musluk	2
		Ecza dolabı	2
		Eldiven	2
Koruyucu gözlük	1		
Önlük	1		

Öğretmen adayları fen laboratuvarının fiziksel özellikleri ile ilgili olarak grup çalışmasına uygun bir şekilde tasarlanması gerektiğini, duvarların ve kapıların renkli bilimsel posterlerle süslenmesini (%100), ışığı geçirmeyen perdelerin (%75) olması gerektiğini belirtmişlerdir. Laboratuvarında yangın söndürme tüpü (%100), ecza dolabı (%50), eldiven (%50), koruyucu gözlük (%25) ve önlük (%25) bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında çeker ocak, santrifüj makinesi gibi aletlerin de laboratuvarında bulunması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazı örneklerle yer verilmiştir:

“Laboratuvarında ışık deneyi, elektriklenme deneyi ile ilgili bir deney yapmış olsak perdelerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bazen çok karanlık ortam gerekli oluyor. Bunun için ekstra bir perde yok eksiklik olarak bunu gördüm.” ÖA3

“İlk olarak masaları kaldırdım u düzeni yapmazdım mesela altıgen masalar ayarlardım. Az kişinin oturabileceği sıralar ayarlardım mesela en fazla 7 kişi gibi.” ÖA4

“Ben de fiziksel düzeninde birkaç değişiklik yapardım. Her öğrencinin karşısında tabi daha az grup için belki geçerli olacak ama mikroskopların olmasını isterdim. Direkt masada yapmaya hazır bir şekilde.” ÖA2

“Mesela askılarının laboratuvar içinde olması yanlış bence. Laboratuvar dışına alınması gerekir onların da.” ÖA2

Fen laboratuvarındaki araç gereçlerin tanınmasına yönelik bulgular

Tablo 6

Laboratuvardaki araç gereçlerin tanınması temasına ait kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	
Laboratuvardaki araç gereçlerin tanınması	Araç gereç bilgisi	İlk defa görülen malzemeler	4	
		Gereksiz malzemeler	3	
		Kullanılır durumda olmayan malzemeler	3	
	Tanınmama nedenleri		Deney yapma fırsatının olmaması	1
			Malzemeleri daha önce kullanmamış olma	1
			Ortaokul ve lisede laboratuvara gitmeme	4
			Üniversitede online döneme denk gelen laboratuvar dersleri	4
			Müfredatın değişmesi	3
	Bilinmesi gereken özellikler		Kullanım alanları/yerleri	2
			Hangi kazanımlarla ilişki oldukları	2
			İsimleri	2
			Güvenlik önlemleri	1
			Şekilleri	1
	Bilgi edinme kaynakları		Sayıları	1
			Danışman öğretmen	2
İnternet			4	
		Ders araç gereçleri kataloğu	2	

Öğretmen adaylarının fen laboratuvarındaki araç gereçlerin tanınmasına yönelik görüşleri incelendiğinde bazı araçları ilk defa gördüklerini (higrometre, tork, canlı balmumu v.s.), bazılarının gereksiz olduğunu düşündüklerini (lokomotif modeli, telgraf modeli v.s.) ve kullanılır durumda olmayanlara (hasarlı mercekle ve aynalar, kırılmış beher, tarihi geçmiş kimyasallar v.s.) değindikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları bu araç gereçleri tanınamalarının sebepleri olarak ortaokul ve lisede laboratuvara gitmeme (%100), üniversitenin ilk yılında online derslerle sınırlı kalma ve deney yapma fırsatlarının olmamasını (%100) belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulama okulunun eski olması nedeniyle müfredat değişiklikleriyle ilişkili araç gereçleri tanımadıklarını (%75) ifade etmişlerdir. Düzenleme sürecinde tanımadıkları araç gereçlerle ilgili olarak mentör öğretmenden (%50), internetten (%100) ve ders araç gereçleri kataloğundan (%50) destek aldıklarını belirtirken, en çok internetten bilgi almayı tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Tanımadığımız araç gerecin ismini öğrenmek için daha çok internetten yararlandık. Sizden yararlandık bizden çok daha fazla şey bilen bir metörden yararlandık aslında.” ÖA2

“Hocam ben de ortaokulda ve lisede özellikle fen derslerinde ya da biyoloji, fizik, kimya derslerinde öğretmenlerimiz çok deney yapmadığı için, üniversitedeyken de online döneme denk geldiği için laboratuvar derslerimiz bu yüzden çok hasır neşir olmadık malzemelerle bu açıdan tanımadığımı düşünüyorum malzemeleri.” ÖA4

“Hatta mikroskop geldi her dolaptan ayrı bir mikroskop çıktı biz onları aynı dolaba topladık. Böylece ne kadar mikroskopumuz var onu da görmüş olduk böylece gruplara verebileceğimiz mikroskop sayısının ne kadar olduğunu görmüş olduk.” ÖA3

“Şu an kullanmadığımız malzemeleri ya da kazanım doğrultusunda olmayan malzemeleri tanıımıyorduk ve çok fazla bir deney içine girmediğimiz için de tanıımıyor olma ihtimalimiz bence çok yüksek.” ÖA2

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ortaokul fen bilimleri laboratuvarına, laboratuvardaki araç gereçlere ve düzenlenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonunda yapılan görüşmelerde öğretmen adayları, genel olarak laboratuvardaki araç-gereçleri tanıdıklarını belirtmişlerdir. Tanımadıkları malzemeleri ise mentör öğretmenden, deney araç-gereçleri kataloğundan veya internette öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, üniversitedeki laboratuvar derslerinde birçok malzemeyi gördüklerini ancak pandemi nedeniyle uygulamalı laboratuvar derslerinden birini almadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ortaokuldaki fen laboratuvarını inceleme ve düzenleme sürecinin kendilerine bilmedikleri araç ve gereçleri görme ve tanıma, yeni fikirler geliştirme ve araç gereçleri inceleme fırsatı sağladığını, geniş bir bakışı kazandırdığını, araç gereçlere dokunma imkânı sunduğunu, deneylerde nasıl kullanılacağını öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve mentör desteği ile danışma süreçlerinin kendileri için değerli olduğunu vurgulamışlardır. 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. Uygulama sırasında kazanımlarla uyumlu olmayan, kırılmış veya kirli olduğu için kullanılmayan malzemelerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. 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. Sonuç olarak fen laboratuvarını inceleme ve düzenleme deneyiminin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğu ve onların eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını destekleyeceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının fen laboratuvarındaki araç ve gereçleri tanımanın faydalarına dair görüşleri incelendiğinde, bu bilgilerin ders planı hazırlamada ve deney yapmada yararlı olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, ileride çalışacakları okulun sınırlı imkanları olduğunda benzer araç ve gereçleri tasarlama konusunda da bu deneyimlerin kendilerine katkı sağlayacağını, mesleğe atıldıklarında dersin planlanması, eğlenceli, ilgi çekici hale getirilmesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaya imkan sağlaması bakımından uygulamanın faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının fen laboratuvarı uygulamalarının eğitim süreçlerinde çok önemli bir yer teşkil ettiğini düşündüklerini göstermektedir.

Fen laboratuvarının etkili kullanım bilgisine yönelik olarak ise öğretmen adaylarının tümü laboratuvardaki araç gereçleri fizik, kimya,biyoloji gibi konu alanlarına göre sınıflandırabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı araç gereçleri cam, metal, plastik gibi türüne göre, bazıları ise ısıya dayanıklı olup olmama, kırılabilir olup olmama, asit ya da bazlık derecesi gibi özelliklerine göre sınıflandırabileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının laboratuvar araç gereçlerini konu alanlarına göre etkili bir şekilde sınıflandırma becerisine sahip oldukları, laboratuvar güvenliği konularında yeterli bilgiye sahip oldukları ve üniversitedeki laboratuvar derslerinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, laboratuvar kullanımında sorun yaşamayacaklarına inanırken, araç gereçleri kullanma yeterliliklerini tam olarak geliştiremediklerini ifade etmeleri, pratik deneyim ve uygulama ile bu eksiklikleri giderebileceklerini düşünmeleri, deneysel eğitim süreçlerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvarını kullanmama nedenleri ile ilgili olarak öğretmen adayları kalabalık sınıflar, sınıf yönetimindeki eksiklikler, bilgi eksikliği, kendine güvenmeme, öğrenciye güvenmeme, konuları yetiştirme telaşı yaşama, vakit kaybı gibi görme, okulun imkanları gibi unsurlara değinmişlerdir. Deneyimli öğretmenlerin ise bunların dışında laboratuvar konusundaki geçmiş kötü tecrübelerinden, kendilerini güncellemelerinden, deneysel yöntemlere vakıf olmamalarından, yöntem ve teknikleri kullanamamalarından dolayı laboratuvarı kullanmak istemeyebileceklerini dile getirmişlerdir. Bu sonuç öğretmen adaylarının sistemin aksayan yönlerinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Fen laboratuvarının sahip olması gereken özelliklere yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen adayları, fen laboratuvarının fiziksel özellikleriyle ilgili olarak grup çalışmasına uygun bir tasarım gerektiğini vurgulamışlardır. Duvarların ve kapıların renkli bilimsel posterlerle süslenmesi, ışığı geçirmeyen perdelerin varlığı gibi unsurların laboratuvarın öğrenme ortamını iyileştireceğine inanmaktadırlar. Ayrıca yangın söndürme tüpü, ecza dolabı, eldiven, koruyucu gözlük ve önlük gibi güvenlik ve koruma ekipmanlarının bulunmasının önemini belirtmişlerdir. Çeker ocak ve santrifüj makinesi gibi özel aletlerin de laboratuvar ortamında yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bulgular öğretmen adaylarının üniversitedeki laboratuvar derslerinde edindikleri bilgi ve deneyimlerin, etkili bir laboratuvar ortamının oluşturulmasında ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları laboratuvar tasarımının hem güvenlik hem de öğrenme süreçleri açısından göz önünde bulundurulmasının, fen bilimleri eğitiminde kaliteyi artıracaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının fen laboratuvarındaki araç gereçlerin tanınmasına yönelik görüşleri incelendiğinde bazı araçları ilk defa gördüklerini (higrometre, tork, canlı balmumu v.s.), bazılarının gereksiz olduğunu düşündükleri (lokomotif modeli, telgraf modeli v.s.) ve kullanılır durumda olmayanlara (hasarlı mercekler ve aynalar, kırılmış beher, tarihi geçmiş kimyasallar v.s.) değindikleri görülmüştür. Öğretmen adayları bu araç gereçleri tanımamalarının sebepleri olarak ortaokul ve lisede laboratuvara gitmeme, üniversitenin ilk yılında online derslerle sınırlı kalma ve deney yapma fırsatlarının olmamasını belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulama okulunun eski olması nedeniyle müfredat değişiklikleriyle ilişkili olarak bazı araç gereçleri tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Düzenleme sürecinde mentor öğretmenlerden, internetten ve ders araç gereçleri kataloglarından destek aldıklarını belirtirken, en çok interneti tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının laboratuvar deneyimlerinin zenginleştirilmesi için gerekli kaynaklara ve fırsatlara erişiminin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca öğretmen adayları laboratuvar düzenleme sürecinde birbirlerinden yararlandıklarından, işbirliği yaptıklarından ve fikir alışverişinde bulduklarından bahsetmişlerdir. Bu sonuç bu çeşit uygulamalarda işbirlikli çalışma yöntemlerinin etkili olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

- Okullardaki laboratuvarların fiziksel ve teknik donanımlarının modernize edilmesi, kullanılabilir araç gereçlerin artırılması ve eski malzemelerin yenilenmesi,
- Öğretmen adaylarına laboratuvar dersleri sırasında daha fazla uygulama yapma imkanı sunulması ve staj dönemlerinde aktif laboratuvar deneyimi kazandırılmasının sağlanması,
- Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile öğretmenlik uygulaması dersleri için bilgili ve deneyimli öğretmenlerin mentörlük yapacağı programların oluşturulması,
- Öğretmen adaylarının grup çalışmaları ve işbirliği içinde öğrenme fırsatları ile daha etkileşimli bir eğitim deneyimi yaşamalarının teşvik edilmesi,
- Laboratuvar kullanımının artırılması için öğretmenlerin eğitim süreçlerinin ve destek mekanizmalarının gözden geçirilmesi,
- Benzer araştırmaların öğretmenlik uygulaması dersi için öğretmen adaylarının sınıflarda ders anlatmadan önce stajın başlangıç haftalarında yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- 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.
- Böyük, U. & Erol, M. (2008). Türkiye’de fen bilgisi laboratuvarları: Zorluklar ve öneriler. *International Journal on Hands-on Science*, 20, 1-6.
- 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.
- 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. (2015). 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>
- Kaya, H., & Böyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 126-134.
- 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>
- Kuzu, A., Kahraman, M., Odabaşı H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4),173-183.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Mullen, E. J. (1998). Vocational and Psychosocial Mentoring Functions: Identifying Mentors Who Serve Both. *Human Resource Development Quarterly* 9(4), 319-331.
- 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>
- Topsakal, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirilmede yeni bir rol model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Okul Yöneticilerinin Gözünden Ücretli Öğretmenlik Uygulaması

Beyza Nur BULUT¹

Ali CULHA²

MEB

Harran Üniversitesi

Özet

Bu araştırma okul yöneticilerinin gözünden ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerin anlaşılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri nitel yöntemler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çevrimiçi bir şekilde elde edilmiştir. Görev yaptığı okulda ücretli öğretmen bulunan 22 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ücretli öğretmenlik uygulamasında okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ve varsa ücretli öğretmenliğin olumlu yönlerine odaklanılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunları okul açısından, öğrenci açısından ve ücretli öğretmen açısından dile getirmiştir. 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. Okul yöneticilerinin dile getirdiği diğer sorunlar ise işleyişin bozulması, sürekliliğin olmaması, verimsizlik, aidiyet oluşmaması, uyum sağlayamama, hem öğretmenin hem de öğrencinin motive olamaması şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden elde edilen bulgular neticesinde ücretli öğretmenliğin kaldırılması gerektiği, kaldırılamıyor ise de ücretli öğretmenlere verilen ücret şartlarında iyileştirme yapılması gerektiği, ücretli öğretmenlik süresinin uzatılması, ücretli öğretmenlere kadro verilmesi, öğretmen ihtiyacının atama yoluyla giderilmesi, ücretli öğretmenlik süresinin uzatılması gerektiği gibi çözüm önerileri dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Öğretmen, Ücretli Öğretmenlik

Paid Teaching From The Perspective of School Administrators

Abstract

This research aims to understand the experiences of paid teaching practices from the perspective of school administrators. The data were collected online using qualitative methods and a semi-structured interview form. Interviews were conducted with 22 school administrators who have paid teachers at their schools. The interviews focused on the challenges faced by school administrators regarding paid teaching, proposed solutions to these challenges, and any positive aspects of paid teaching. The participating school administrators expressed various issues related to paid teaching from the perspectives of the school, students, and paid teachers, and the study was organized and tabulated accordingly. The findings predominantly highlight the problems arising from paid teaching rather than its positive aspects. Most administrators described the issues created by paid teaching as loss of motivation and difficulty in adapting, affecting both the paid teachers and the students. Other issues mentioned by the administrators included disruption of operations, lack of continuity, inefficiency, absence of a sense of belonging, and inability to cooperate. As a result of the findings gathered from the school administrators, it was suggested that paid teaching should be abolished. If this is not

¹ Sorumlu Yazar. MEB, bnbulut930@gmail.com

² Doç. Dr., Harran Üniversitesi, aliculha@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5215-0823

feasible, improvements in the salary conditions for paid teachers should be made, the duration of paid teaching should be extended, and paid teachers should be granted positions. Additionally, it was recommended that teacher needs be met through appointments and that the duration of paid teaching be increased. These solutions provide important insights for improving paid teaching practices.

Key Words: School Administrators, Teacher, Paid Teaching.

Giriş

Öğretmen, resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi (Öncül, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik, toplumun temel olan insanın ailesine, milletine, toplumuna ve devletine yararlı olmasını sağlayan, bireyin temel bilgi ve becerileri edinmesini sağlayan bir meslektir. Öğretmenlik diğer meslek gruplarının önünü açan bir meslek olarak da nitelendirilebilir, çünkü öğretmenlik diğer mesleklerin bilişsel, devinışsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde büyük bir öneme sahip olmazsa olmaz bir meslektir (Türer, 2009). Öğretmen öğretme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Günümüzdeki öğretmenlik mesleği, eğitim ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik nitelikler ile alanına özgü uzmanlık bilgi ve becerisi barındıran ve mesleki yeterlilik şartı bulunan bir alandır (Şişman & Acat, 2003). Bir ülkenin gelişmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, öğretmenlerin rolü yadsınamayacak kadar büyüktür. Hem insan gücü yetiştiren hem kültür aktarımı yapan hem de gelecek nesilleri yetiştirmek gibi büyük rolleri olan öğretmenlik mesleğini, ücretli öğretmenlik gibi meslek tanımı ve şartları öğretmenliğe dair beklentileri karşılamayan bir uygulama ile yanyana getirmek, aynı kefeye koymak öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyen en büyük olaylardan biridir. Maaş düşüklüğü, iş güvencesi olmaması, özlük haklarının eksikliği, geçici olmaları ve öğrenci, veli ve diğer öğretmenler tarafından ikinci sınıf öğretmen muamelesi görmeleri ücretli öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemektedir. Bu durum yalnızca ücretli öğretmenleri değil, öğrencileri, diğer öğretmenleri ve en önemlisi okul iş ve işleyişini bozduğundan okul yöneticilerini de son derece olumsuz etkilemektedir.

Ücretli Öğretmenlik

Öğretmen açığı olan okullarda ders saati başına ücret alan eğitimcilerle ücretli öğretmen denir. Bu eğitimciler tıpkı bir öğretmen gibi sınıf yönetiminden, ders anlatımından, materyal hazırlamadan, sınav hazırlamadan, öğrenci değerlendirmesinden, derse hazırlıklı gelmekten, öğrenci başarısından, veli toplantısı düzenlemekten ve okuldaki toplantılara katılmaktan sorumludur. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesine göre kamuda dört farklı istihdam şekli ifade edilmiştir. Bunlar: Memur, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçilerdir. Millî Eğitim Bakanlığı, bu kanun maddesine dayanarak kadrolu, sözleşmeli ve ücretli, öğretmen statülerinde öğretmen çalıştırmaktadır (Özer, 2008). Mete (2019), ilgili kanuna göre bir istihdam tipi olarak tanımlanmayan "ders ücreti karşılığı görevlendirme" ya da bilinen adıyla "ücretli öğretmenlik" uygulamasının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sık tercih edildiğini vurgulamıştır. Bayram (2009) tarafından, kıt kaynakların en verimli şekilde kullanılarak, en fazla yarar sağlanmasına yönelik işe alım seçeneklerinin eğitim personelinin alımında veya görevlendirilmesinde etkin olarak uygulandığı ifade edilmiştir. Güvercin'e (2014) göre, Türkiye'de 1998 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmesi ile İngilizce öğretmenliği branşında açığa çıkan ihtiyacı karşılamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmenlerle birlikte "ücretli öğretmenlik" kavramı eğitim sistemimize girmiştir. Daha sonra diğer branşlarda da ücretli öğretmenler görevlendirilmek suretiyle uygulamanın devamı sağlanmıştır.

Ücretli Öğretmenlik Yasal Dayanakları

1965 tarih ve 657 sayılı Devlet Memurluğu Kanunu (DMK) 89. maddesine göre ise “Her derecedeki eğitim ve öğretim kurumları ile okul, kurs veya benzeri kuruluşlarda hizmetin gerektirdiği kadrolara öğretmen veya öğretim üyesi bulunmaması gibi zaruretler halinde, öğretmenler veya öğretim üyeleri arasından veya kurumların görevlilerinden, sınıf tüzüklerinde yazılı şartları taşıyanlara ders görevi verilebilir” (Resmî Gazete, 1965, Sayı: 12056). 1998 yılında yapılan değişiklik çerçevesinde 657 sayılı DMK’nun 89. maddesine göre “Öğretmen sayısının yetersiz olması halinde yüksek öğrenimli olmak koşuluyla; Resmî görevi bulunmayanlar ile emeklilere, okul öncesi, ilköğretim ve yaygın eğitim kurumlarında haftada 30 saate, ortaöğretim kurumlarında 24 saate kadar ilgili mevzuatında belirtilen esaslara göre uzman ve usta öğretici olarak nitelendirilenlerden; resmî görevi bulunanlara 10 saate, resmî görevi bulunmayanlara haftada 40 saate kadar okul öncesi, mesleki ve teknik ortaöğretim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında ek ders görevi verilebilir” (Resmî Gazete, 1998, Sayı: 23555). 2005 yılında alınan 2005/9345 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararına (BKK) göre mevcut öğretmen ihtiyacının karşılanması için “Bir öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere kısmi zamanlı geçici öğretici çalıştırılabilir” hükmü yer almaktadır.

Şu an yürürlükte olan ücretli öğretmenlik uygulamasının yasal dayanağı ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4’üncü maddesinin 4/C fıkrası ve MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine yönelik kararıdır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4’üncü maddesinin 4/C fıkrasına göre öğretmen sayısının yeterli olmaması durumunda ücretli öğretmen olarak adlandırılan ücretli, kısmi zamanlı ve geçici öğretmenler istihdam edilebilmektedir. Ücretli öğretmenlik yapabilmek için; T.C. vatandaşı olmak, 18 yaşını doldurmuş olmak, Kamu haklarından mahrum olmamak, TCK 53. madde kapsamına giren suçlardan hüküm giymemiş olmak, Erkek adaylar için askerlik yükümlülüğü bulunmamak askerliğini yapmış, tecil ettirmiş ya da askerlikten muaf olmak, Sosyal Güvenlik Kurumu’na bağlı herhangi bir kurumda çalışmamak, Üniversitelerin 4 yıllık lisans ve 2 yıllık ön lisans bölümlerinden mezun olmak ve pedagojik formasyon eğitimi almış olmak gerekmektedir.

Ücretli öğretmenlikle ilgili literatür incelendiğinde bazı araştırmalar öne çıkmaktadır. Üstün ve Kekeç (2021), ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli problemleri sırasıyla, maaş düşüklüğü, iş güvencesi olmaması, özlük haklarının eksikliği ve öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerin ücretli öğretmenlere ikinci sınıf öğretmen muamelesi göstermesi olarak bulgulamıştır. Ücretli öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan bahsedilirken aldıkları ücretin azlığı ve bundan kaynaklı olarak öğretmenin, öğrencinin ve okulun performansının olumsuz etkisine vurgu yapılmıştır. Ücretli öğretmenin psikolojik açıdan olumsuz sonuçları olduğu, mesleki açıdan olumlu sonuçları olduğu ve mesleki açıdan zayıflamaya sebep olan etkilerinin olduğundan bahsedilmiştir. Doğan vd. (2013) ücretli öğretmenlerin kendilerini geçici konumda gördüklerinden mesleki olarak bir sorumluluk hissedemediklerinden okul ve sınıflarına aidiyet duygusu hissetmediklerini ve benimsediklerini bu sebeplerden ötürü kendilerini geliştirmek için çabalamadıklarını, okul yöneticilerine fazladan iş yükü yükledikleri ve onlara karşı herhangi bir yaptırım uygulanmadığı için onları denetlemek faydasızdır bulguları vurgulanmıştır. Öğülmüş vd., (2013) *Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi* ile ilgili yaptığı araştırmada Okul yöneticilerinin gözünden ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin fikirlerine bakıldığında ise ücretli öğretmenlik uygulaması ile alakalı en önemli problemlerin; öğretmenlerin geçici olmasının öğrencilerde disiplin sorunlarına sebebiyet vermesi, özlük haklarının yetersiz olması ve ücretlerinin az olması ve okulu sahiplenmemeleri olduğu, bu problemlerin çözümüne yönelik olarak; ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması, ücretli öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi ve çalıştıkları dönemin tüm eğitim senesini kapsamaması ve benzeri tavsiyelerinin olduğu vurgulanmıştır. Ayna ve Deniz (2022) *Ücretli Öğretmenlik: Bir Metafor Çalışması* Ücretli öğretmenlerin maaşları ile kadrolu öğretmenlerin maaşları karşılaştırıldığında aralarında büyük bir fark bulunduğu, bu olayın da öğretmenler arasında ücret adaletsizliği olarak

görüldüğü, ücretli öğretmenlerin özlük ve sosyal haklarında büyük ölçüde haksızlıklar olduğu, mesleki ve sosyal güvencelerinde de aynı şekilde haksızlıklar olduğu, SGK primlerinin eksik yattığı, gelecek kaygısı hissettikleri emeklerinin karşılığını alamadıkları, öğretmenliği ihtiyaç ve zorunluluktan yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, ücretli öğretmenlerin kısa süre sonra istifa ettiği, ücretli öğretmenlerin okul yöneticileri ile kadrolu öğretmenler ile ve velilerle iletişim problemi yaşadıkları, ücretli öğretmenliğin öğretmenlik mesleğine itibar kaybı yaşattığı, ücretli öğretmenlik uygulamasının bir istihdam problemi ortaya çıkardığı ve kısa süre içinde yürürlükten kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin gözünden ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerin anlaşılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ücretli öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerileri, varsa avantajları ve olumlu yanları ortaya konulacaktır. Bu amaçlar sonucunda aşağıdaki araştırma soruları ortaya çıkmıştır.

- Okul yöneticilerine göre ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunlar nelerdir?
- Okul yöneticilerine göre bu sorunlara yönelik çözümler nelerdir?
- Okul yöneticilerine göre ücretli öğretmenliğin avantaj/dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden ise fenomenoloji desenine uygun şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada ücretli öğretmenlik fenomenini deneyimleyen okul yöneticilerinin ücretli öğretmenlikle ilgili fikirlerinin keşfedilmesinde fenomenolojinin uygun bir desen olduğunu söylemek mümkündür. Nitel araştırma; yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2008). 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).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları okullarında ücretli öğretmen bulunan okul yöneticileridir. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların fenomenle ilgili deneyimlerinin olması gerektiğinden (Creswell, 2016), bu deneyimlerin anlaşılması ve incelenmesi açısından Görüşülecek okul yöneticilerinde okullarında ücretli öğretmen olma şartı aranmıştır.

Bu şartlar doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmeye başlanmış, 22 katılımcı sonrasında verilerin yeterliği olduğu düşüncesi ile, görüşmeler sonlandırılmıştır. Çalışma yazıya aktarılırken katılımcıların isimleri etik ilkeler çerçevesinde gizli tutulmuştur.

	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem
K1	28	kadın	1
K2	29	kadın	1
K3	30	erkek	6
K4	40	kadın	16
K5	37	erkek	14
K6	38	erkek	10

K7	54	erkek	30
K8	53	erkek	24
K9	46	erkek	10
K10	42	Kadın	18
K11	45	erkek	15
K12	35	erkek	10
K13	37	kadın	13
K14	32	erkek	10
K15	33	kadın	8
K16	40	erkek	16
K17	41	erkek	17
K18	36	erkek	14
K19	35	erkek	12
K20	33	kadın	8
K21	32	erkek	9
K22	44	erkek	16

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde yer alan 22 okul yöneticisi ile çevrimiçi ortamda görüşülüp ücretli öğretmenlik hakkındaki sorun, çözüm önerilerine ve olumlu yönlerine yönelik görüşleri ve alınmıştır. Okul yöneticilerinin görüşleri nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme formuna göre daha esnek ve bu teknikle, araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemi ile elde edilen bu verilerle, Türk eğitim sistemi içerisinde var olan ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin okul yöneticileri tarafından görüşler alınmış olup, Türkiye’de ücretli öğretmenlik uygulamasının yarattığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde belirlenen temalar çerçevesinde kodlar oluşturulur. Verilerin analizinde katılımcılardan alınan yanıtlar önce temalara daha sonra kodlara indirgenerek incelenip anlamlı alt başlıklara ayrılmıştır. Her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini anlamak için önce temalar oluşturulmuş daha sonra kendi içinde anlamlı bütün oluşturabilmesi için kodlar oluşturulup tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Ücretli öğretmenlik uygulamasının yarattığı sorunlara yönelik görüşler

Tablo 1.

Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Yarattığı Sorunlara Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Frekans (f)
Okul açısından	İşleyişi bozma	2
	Sürekliliği bozma	5

Öğrenci açısından	Sürekliliği bozuyor	5
	Verimsiz	3
	Aidiyet oluşmaması	2
	Adapte olamama	2
	Motive olamama	1
Ücretli öğretmen açısından	Motive olamama	2
	Verimlilik düşmesi	5
	Aidiyet oluşmaması	3

Tabloda da görüldüğü gibi ücretli öğretmenlik uygulamasının yarattığı sorunlara yönelik görüşler ile ilgili bulgular okul açısından, öğrenci açısından ve ücretli öğretmen açısından olmak üzere üç temada ele alınmıştır.

Katılımcılardan birkaçı okuldaki işleyişi ve sürekliliği bozduğu fikrini dile getirmişlerdir. Örneğin bir okul yöneticisi “Uygulamada öğretmenlerin kendi branşlarında görev almaması, öğretmenlere nöbet, sınıf rehberliği, kulüp gibi ücretler ödenmediği için başka görevlerin verilememesi sistemin aksamasına yol açmaktadır. Bu ücretlerin ödenmesi karşılığında görev verilmesi öğretmenlerin de okuldaki iş ve işleyişin de önünü açacaktır.” (K12) ifadelerini kullanmıştır.

Sürekliliği bozma ile ilgili olarak K2, “Kişinin özverisi ve mesleği sahiplenme gibi birçok parametre olduğundan bazı ücretli öğretmenler işe mevsimlik işçilik gibi görmesi ve herhangi bir zorlukta kolayca istifa edebiliyor olmaları sorun yaratır.” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcılardan birkaçı öğrenci açısından sürekliliği bozduğu fikrini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı okul yöneticilerinden bir tanesi “Uygulamanın hem öğretmen hem öğrenciler açısından yanlış olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler büyük bir hak kaybına uğruyor. Öğrenciler ise her yıl hatta dönem aralarında bile sürekli öğretmen değiştirmek zorunda kalabiliyor.” (K7) fikrini dile getirmiştir. Bir diğer okul yöneticisi “Kesinlikle kaldırılması gereken, eğitin öğretimi ciddi sıkıntıya sokan, eğitimde süreklilik esasını sürekli istifalardan ötürü sekteye uğratan bir uygulama olup kaldırılması gereken bir uygulamadır.” (K3) ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcılardan birkaçı öğrenciler açısından verimsiz bir uygulama olduğunu dile getirdiler. Örneğin katılımcı okul yöneticilerinden bir tanesi “Öğrencilerin ciddi öğrenme eksikliklerine sebep olan bir uygulamadır. Çünkü her yıl ya da yıl içinde değişen personel öğrencide adaptasyon sorunu meydana getirmektedir.” (K3) fikrini dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı okul yöneticisi “Özellikle ilkokullarda ücretli öğretmenlik uygulaması öğrenciler açısından hiç verimli değildir. Öğrenciler bağ kurdukları öğretmenlerle uzun süre zaman geçiremeden sürekli bir değişim içinde olmaları öğrenci verimini düşürmektedir.” (K1) fikrini dile getirmiştir.

Katılımcılardan birkaçı öğrenci açısından aidiyet oluşmadığını dile getirdiler. Mesela katılımcı okul yöneticilerinden K8, “Öğrenci ve öğretmen arasında bağ kurulamamaktadır ve öğretmenin her an gidebilme korkusuna yol açmaktadır.” fikrini dile getirmiştir.

Katılımcılardan bazıları öğrenci açısından adapte olamama sorununa vurgu yapmışlardır. Örneğin okul yöneticisi bir katılımcı “Öğrencilerin ciddi öğrenme eksikliklerine sebep olan bir uygulamadır. Çünkü her yıl ya da yıl içinde değişen personel öğrencide adaptasyon sorunu meydana getirmektedir.” (K3) ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer katılımcı okul yöneticisi ise “Sürekli öğretmen değişiyor. Gelen her öğretmen farklı bir karaktere sahip ve bu da öğrencilerin okula adaptasyonlarını zorlaştırıyor ve dolayısıyla okuldan uzaklaşıyorlar.” (K4) cümleleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcılardan birkaçı ise öğrencilerin motive olamama sorununu dile getirdiler. Örneğin K3, “Öğrencide öğrenme eksikliği, sürekli gidecek olması öğretmenden motivasyon eksikliği, öğrencide motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır.” cümlelerini kurmuştur.

Ücretli öğretmenlik açısından oluşan sorunlara ise katılımcılardan birkaçı motive olamamayı dile getirmişlerdir. Örneğin okul yöneticilerinden K4, “İşi yapan personelin aldığı düşük maliyet öğretmende ciddi motivasyon kaybına sebep olmaktadır.” cümleleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Yine bir diğer katılımcı K4, “Sürekli gidecek olması öğretmenden motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır.” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılardan birkaçı da ücretli öğretmende aidiyet duygusunun oluşmadığından bahsetmişlerdir. Bu katılımcılardan K5, “Aidiyet duygusu eksik oluyor ve aldıkları komik ücretler iş hayatını etkiliyor.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. K17 de, “Aidiyet duygusu düşüktür, İyi bir ücret alamadıkları için derslere motive olamıyorlar.” Şeklinde görüşlerini beyan etmiştir.

Sorunlara yönelik çözüm önerilerine yönelik görüşler

Tablo 2. Ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine yönelik görüşler

Kod	Frekans
Kaldırılmalı	9
Kadro verilmeli	4
Ücret açısından iyileştirme yapılmalı	6
Atama yapılmalı	7
Ücretli öğretmenlik süresinin uzatılması	3

Katılımcıların neredeyse hepsi ücretli öğretmenliğin kaldırılması fikrini dile getirmişlerdir. Örneğin K3, “*Kesinlikle kaldırılması gereken, eğitin öğretimi ciddi sıkıntıya sokan, eğitimde süreklilik esasını sürekli istifalardan ötürü sekteye uğratan bir uygulama olup kaldırılması gereken bir uygulamadır. Ve ne yazık ki bu uygulama hangi alandan mezun olduğu bilinmeyen kişilerden oluşup okulda hangi eğitimin yapıldığının tespit edilemediği bir alandır.*” ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer okul yöneticisi K4 ise “*Ücretli öğretmenlik uygulaması tamamıyla kaldırılmalıdır. Eğer tasarruf sebebiyle kaldırılmıyorsa en azından sadece eğitim fakültesi mezunları ya da formasyonu olan öğretmen olan insanlar yapabilsin. Lise mezunu olup ücretli öğretmenlik yapan insanlar var. Böyle bir uygulama kabul edilemez.*” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı ise ücretli öğretmenlere kadro verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin K9, “*Kadroya geçirilip ihtiyaç dahilinde kullanılması kanaatindeyim.*” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların yaklaşık dörtte biri ise verilen ücretin yetersizliğine vurgu yaptı. Örneğin katılımcı okul yöneticilerinden K13, “*Farklı bir pozisyonda ve kendi branşında daha iyi bir ücretle istihdam edilmelerini daha uygun buluyorum. Şu anki ücretli öğretmen uygulaması maddi olarak eksik kaldığı için verim noktasında da zayıf kalıyor.*” biçiminde görüşlerini açıklamıştır. Diğer bir okul yöneticisi K21, “*Ücretli öğretmenlik ortadan kaldırılmalı o da mümkün değilse ücretleri en az asgari ücret olmalı, iyileştirme olmalı.*” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K17, “*Kadrolu öğretmenlerin aldıkları kadar bir ücret almalar motivasyonlarını artıracaktır...*” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Katılımcılardan bazıları ise ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunlara çözüm olarak öğretmen ataması yapılması fikrini dile getirdiler. Örneğin K14, “*Kadrolu atanmanın tüm boş bulunan normlara yapılması, ücretli sözleşmeli ayırımının ortadan kaldırılması gerekir.*” ifadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticileri son öneri olarak ücretli öğretmenlik süresinin uzatılması gerektiği fikrini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede K6, “Eğitim öğretim süresi boyunca görevine devam etmeli.” K10, “Öğretmenlerin mezun edene kadar sınıfı bırakmamaları gerekir.” Ve K15, “Ücretli öğretmenlik süresinin en az 3 yıl olması gerekir... ifadelerini kullanmışlardır.

Ücretli öğretmenlik uygulamasının olumlu yanları ile ilgili görüşler

Tablo 3

Ücretli öğretmenliğin olumlu yanları ile ilgili görüşlere ait frekans tablosu

Kod	Frekans(f)
Olumlu yanı yok	17
Kısa dönemde faydalı	2

Katılımcıların neredeyse hepsi ücretli öğretmenliğin olumlu bir yanı olmadığı fikirlerini dile getirmişlerdir. Örneğin K5, “Uzun dönemde bir faydası olduğunu düşünmüyorum, kısa dönemde belki sorun çözebilir.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların çok azı ücretli öğretmenliğin kısa dönemde fayda sağlayabileceğinden bahsetmişlerdir. Örneğin K4, “Acil durumlarda kısa vadede işe yarayabilir.” ifadelerini kullanmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir ülkenin geleceğinin tasarımcısı hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Bir ülkenin Mühendisini, doktorunu, avukatını, askerini, polisini, şoförünü, hemşiresini hatta öğretmenini kısacası toplumun her kesiminde rol alan insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin gelişmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki sosyal refahın oluşturulmasında ve artırılmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, kültür ve değerlerinin bir sonraki kuşaklara aktarılmasında ve entegre edilmesinde öğretmenlerin rolü yadsınamayacak kadar büyük ve önemlidir. Gelecek nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile aynı ya da benzer olacaktır. Zaten “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özdeyişi de bu gerçeği oldukça güzel bir biçimde ortaya koymaktadır. Kısaca toplumdaki bütün bu olayları ve öğeleri yeşerten öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır.

Hem insan gücü yetiştiren hem kültür aktarımı yapan hem de gelecek nesilleri yetiştirmek gibi büyük rollere sahip olan öğretmenlik mesleğini, ücretli öğretmenlik gibi meslek tanımı ve şartları öğretmenliğe dair beklentileri karşılamayan ve öğretmenliğin meslek tanımına uymayan bir uygulama ile yanyana getirmek, aynı kefeye koymak öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyen en büyük olaylardan biridir.

Öğretmen açığı olan okullarda ders saati başına ücret alan öğretmenler olan ücretli öğretmenlerle ilgili yapılan bu çalışmada okul yöneticilerinin gözünden ücretli öğretmenlik uygulamasının yarattığı sorunlar, çözüm önerilerini ve varsa olumlu yanlarını ortaya koymak istenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda ise ücretli öğretmenliğin olumlu yönünden ziyade daha çok ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğu ücretli öğretmenliğin yarattığı sorunları hem ücretli öğretmende hem de öğrencide motivasyon kaybı ve adapte olamama olarak nitelendirmiştir. Ayrıca işleyişi ve sürekliliği bozduğunu da dile getirmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinin de ifade ettiği gibi ücretli öğretmenlik olumlu özelliklerinden daha çok bir sorun olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle çözüm önerisi olarak kaldırılması gerektiği fikri vurgulanmış, kaldırılmıyorsa bile ücret şartlarında iyileştirme yapılması gerektiğini, özlük haklarında iyileştirilmeler yapılması gerektiğini

ve ücretli öğretmenlerde ve öğrencilerde yarattığı motivasyon ve adaptasyon sorununu en aza indirmek amacı ile hizmet sürelerinde uzatmalar yapılması gerektiği okul yöneticileri tarafından yoğun bir şekilde dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin gözünden ücretli öğretmenliğin olumlu yönlerine bakacak olursak da neredeyse hepsi ücretli öğretmenlik gibi bir uygulamanın olumlu bir yanı olmadığından bahsetmiştir. Fakat bazı okul yöneticileri ise kısa dönemde faydalı olabileceğini, bazı okul yöneticileri ise eğitim fakültesinden mezun olan ve henüz ataması yapılmamış ya da atama bekleyen öğretmenler için tecrübe kazandırması açısından faydalı olabileceğinden bahsetmiştir.

Ücretli öğretmenlik ülkemize özgü bir uygulama gibi gözüke de yabancı literatüre bakıldığında ücretli öğretmenlik uygulamasına benzer tarafları olan uygulamalar görülmektedir. Başka ülkelerde uygulanan ücretli öğretmenlik uygulaması normal şartlarda sınıfa giren öğretmenin hastalık, doğum vb. durumlarda dersine giren ve daha önce öğretmenlik yapmış ya da hali hazırda öğretmen olan ve tam zamanlı çalışmak istemeyen öğretmenlerin derse girdiği geçici öğretmenlik olan “substitute teacher” uygulamasıdır. Yani Türkiye’deki ücretli öğretmenlik uygulamasından farklı olarak öğretmenlik mesleği ile bir donanımı olmayan kişilere öğretmenlik hakkı tanınmamaktadır. Substitute teacher olarak adlandırılan bu öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olması ve öğretmen olmak için gerekli yükümlülükleri taşıması gerekmektedir.

Ücretli öğretmenlik bu araştırmaya katılan birçok okul yöneticisinin de dile getirdiği gibi kaldırılması gereken ve yerine kadrolu öğretmen ataması yapılması gereken bir uygulamadır. Çünkü gerek ücret şartları olsun gerek özlük hakları olsun çalıştırılan ücretli öğretmeni yeterince tatmin etmediğinden ücretli öğretmende büyük ölçüde motivasyon kaybı ve odaklanma kaybına sebep olmaktadır. Dersine ücretli öğretmen giren öğrencilerin de öğretmenlerinin bu motivasyon ve odaklanamama problemlerinden etkilenip aynı sorunu yaşamaya başlaması muhtemeldir.

Ücretli öğretmenlik yarattığı sorunlardan ötürü eğitim öğretimi olumsuz etkileyen, sekteye uğratan ve eğitim öğretimin birçok paydaşını da gerek işleyiş ve motivasyon gerek eğitim öğretimin niteliği açısından kötü sonuçlara sebebiyet veren bir uygulama olduğundan kaldırılması, kaldırılmıyorsa bile yarattığı bu sorunları azaltacak bazı uygulamalar ve çeşitli iyileştirmeler yapılabilir.

Mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarına ücretli öğretmenlik uygulaması hakkında bilgilendirmeler verilerek, uygulamanın verimliliği artırılabilir. Ücretli öğretmenlere hizmet-içi eğitimler vererek öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve benzeri alanlarda eğitimler almalarına olanak vererek ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretim sürecini olumsuz etkilemesinin önüne geçilebilir. Ücretli öğretmenlerin ücret şartlarında iyileştirmeler yapılabilir. Maaşlarında ve çalışma sürelerinde iyileştirmeler yapılabilir. Ücretli öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini sadece para kazanma amaçlı yapmamaları ve öğretmenlik mesleğinin onuruna yakışacak şekilde hizmet etmeleri için öğretmenlik mesleği ve önemi ile ilgili eğitimler verilmelidir. Okul müdürleri ücretli öğretmenlerin okula okul kültürüne uyumunu sağlamak için ortak etkinlikler düzenleyebilir. Ücretli öğretmenler, işe başlatılmadan önce mutlaka İlçe Milli Eğitim müdürlüklerince kısa süreli de olsa oryantasyon eğitimlerine alınabilir.

Kaynakça

- Ayna, Y., & Deniz, L. (2022). Ücretli öğretmenlik: Bir metafor çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 53-71.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Bayram, G. (2009). Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Cebiroğlu, K., Kılınçaslan, N., Çetin, K., & Apaka, N. (2023). Ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmen ve okul yöneticileriyle ilişkileri üzerine nitel bir araştırma. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(3), 48-64.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Doğan, S., Beşir Demir, S., & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kanat, K. (2018). Ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Mete, Z. D. (2019). Okul yöneticilerinin ve ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri: Eyüp ilçesi örneği (Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Üstün, K., & Kekeç, K. (2021). Görüşlerine göre ücretli öğretmenlerin akademik başarı ve okul kültürüne etkileri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(54), 3572-3580.

Etik İlke Ve Kurallara Uygunluk Beyannameesi

Bu "Okul Yöneticilerinin Gözünden Ücretli Öğretmenlik Uygulaması" başlıklı çalışmamın bana ait ve özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun şekilde davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun ortaya çıkması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ek1: yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin gözünden ücretli öğretmenlik uygulamasının avantaj, dezavantaj, sorun ve çözüm önerilerini incelemektir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma kapsamında kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yantladığımız için teşekkürler.

Yaş:

Cinsiyet:

Okul kademesi:

Mesleki kıdem:

Okuldaki ücretli öğretmen sayısı:

Okuldaki toplam öğretmen sayısı:

1. Ücretli öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Ücretli öğretmenlerin geçici konumda olması ne gibi sorunlar yaratmaktadır?
3. Bu sorulara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Sizce ücretli öğretmenlik uygulamasının olumlu yanları var mıdır, varsa nelerdir?
5. Ücretli öğretmenlerin okul kültürü ve iklimine ne gibi etkileri vardır?
6. Ücretli öğretmenlik uygulamasının olumsuz etkilerini azaltmaya dönük önerileriniz nelerdir?
7. Ücretli öğretmenlik uygulaması öğretmenlerin performansını nasıl etkilemektedir?
8. Ücretli öğretmenlerin motivasyonları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Bunların dışında ücretli öğretmenlikle ilgili sizin eklemek istediğiniz hususlar var mıdır, varsa nelerdir?

Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Küresel Isınma ve İklim Değişikliğine Yönelik Bakış Açılarının Eleştirel Düşünme Becerileriyle İncelenmesi

Banuççek SEYHAN ÖZDEMİR ¹

Abdullah ADSIZ ²

Giresun Üniversitesi

MEB

Özet

Bu çalışmanın amacı: 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? Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) tercih edilmiştir. 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 alıp almama durumlarına göre maksimum çeşitliliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin yorumlanması ve analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik öğretmenlerden elde edilen veriler eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilerek açıklanmıştır. 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 değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin küresel ısınmanın iklim değişikliği üzerindeki etkisine yönelik birbirleri arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarıyla belirlenmesi kategorisi oluşturularak açıklanmıştır. Bu araştırma sonucunda farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik bakış açıları belirlenirken bu duruma eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarındaki yansımalarının ölçülmüştür. Küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarına yönelik öğretmen bakış açıları gelecek nesilleri yetiştiren bireylerin var olan durumu yorumlamaları ve yansımaları 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, İklim değişikliği, Eleştirel düşünme becerisi, Öğretmen

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, banu.cicek@giresun.edu.tr, ORCID:0000-0002-8194-9562

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, adsizabdullah21@gmail.com

Examining The Perspectives of Teachers in Different Branches Towards Global Warming And Climate Change With Critical Thinking Skills

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the perspectives of teachers in different branches on today's socioscientific issues, global warming and climate change, in terms of their critical thinking skills. In the research, It was aimed to determine teachers' reflections on the sub-dimensions of inference, awareness of assumptions, induction, interpretation, and developing opposing views according to Watson and Glaser's (1964) critical thinking skills sub-categories regarding the subject of global warming and climate change. For this purpose, answers to the following questions were sought. (1) How are teachers' thoughts about the concept of global warming reflected on their critical thinking skills? (2) How are teachers' thoughts about the concept of climate change reflected in their critical thinking skills? (3) How is the relationship between global warming and climate change reflected in critical thinking skills? (4) What is the relationship between raising awareness about global warming and climate change as a teacher and critical thinking skill sub-dimensions? Phenomenology, one of the qualitative research methods, was preferred as the research design. The study group was collected through online Google Forms on a voluntary basis from teachers working in public schools in different branches in Turkey (190 people). The research sample was determined by the maximum diversity sampling method. Care was taken to ensure that teachers had maximum diversity in terms of demographic variables, based on gender, age, branch, professional experience, and whether they had previously received training on global warming and climate change. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in the interpretation and analysis of the data. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. As a result of the research, the data obtained from teachers regarding the concepts of global warming and climate change were explained by relating them to critical thinking skills. While the categories on the theme of global warming are evaluated in the categories of Definition, emerging problems, its impact on living things, and what to do to prevent it; It was evaluated in the categories of Realization, definition, impact, measures, awareness in the theme of climate change. In addition, the relationship between teachers regarding the impact of global warming on climate change was explained by creating a category to determine the sub-dimensions of critical thinking skills. As a result of this research, the perspectives of teachers from different branches on the concepts of global warming and climate change were determined, and their reflections on this situation in the sub-dimensions of critical thinking skills were measured. Teacher perspectives on the concepts of global warming and climate change, interpreting and reflecting the current situation of individuals raising future generations, and evaluating this with critical thinking skills, which is one of the higher-level thinking skills, indicate the importance of the study. Perspectives and skills on different socioscientific issues can be determined and in-service training can be organized accordingly.

Giriş

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 ekstremlere 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. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik düşüncelerinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır?
4. İklim değişikliği kavramına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır?
5. Küresel ısınma ile iklim değişikliği arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan olgubilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, Bilgi olarak yabancı olunmayan ama tam olarak bilinmeyen durumları araştıran bir desen türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye’de farklı branşlarda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasıyla online Google Forms aracılığıyla toplanmıştır (190 kişi). Araştırma örneklemini maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerin demografik değişken bakımından cinsiyet, yaş, branş, mesleki deneyim, daha önce küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda eğitim alıp almama durumlarına göre maksimum çeşitliliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere Ö1,2,3,4,5... kodları verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 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 ikisi biyoloji eğitimcisi ve biri ölçme değerlendirme uzmanı öğretim üyesinin görüş ve önerileriyle son hali verilmiştir. Veriler bu amaçla oluşturulan iki kısımdan oluşan bir yarı yapılandırılmış formla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış

Görüşme formu Google Forms kullanılarak hazırlanmış olup 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 alıp almama durumundan oluşan kişisel bilgi formuyla başlamaktadır. İkinci kısımda ise 15 sorudan oluşmaktadır.

Veri Analizi

Veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz 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, 1994; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca nitel araştırmalar sosyal hayatın bir kesiti ya da bir sahanın belli alanıyla uzun zamanlı ve yoğun bir şekilde etkileşimle gerçekleştirilir. Bu etkileşimler bireylerin, grupların, toplumların gündelik hayatını yansıtmaktadır. Nitel verilerin iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürecin ayrıntılı şekilde açıklanmasıyla gerçekleşmektedir. Olayları kronolojik sıraya koyup hangi olayın diğerinin sonucuna olan etkisini görebilir ve buna yönelik yorumlamalar yapabilmektedir (Miles and Huberman, 1994). Nitel analiz; belli bir ortamda çalışan insanların günlük olayları yorumlama, değerlendirme ve bunları yönetme biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Van Maanen,1979). Nitel analizin güçlü yönlerine bakıldığında, (tercih edilme nedenleri de denilebilir); İlk olarak doğal yollarla gerçekleşen günlük olaylara odaklanması ve gerçek yaşama yönelik genel bir resim çizmesi, Veriler uzaktan değil olayın gerçekleştiği ortamda toplanıyor olması, olaya yoğunlaşmayı sağlamaktadır. Böylelikle belki de olayın altında yatan fakat fark edilmeyen unsurlarında anlaşılabilirliğini sağlamak, Karmaşık durumları ortaya koymakla birlikte zengin ve genel bir içerik sunmasından dolayı tercih edilme sebebidir (Miles and Huberman çev., 2019)Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizinde öğretmen adaylarının kağıtları 1'den 190'e kadar sınıflandırılmış (Ö1,2,3.....).

Verilerin Geçerlilik ve Güvenirlikleri

Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama şekli ve yorumlama biçiminin farklı olacağını kabul ettiği için dış güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik ve iç güvenilirlik bilimsel açıdan farklı ele alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İki uzman görüşü alınarak Görüş birliği/ (Görüş birliği +Görüş ayrılığı) x100 hesaplanmıştır (Miles& Huberman, 2019). Bu hesaplama sonucunda %92 düzeyinde puanlayıcılar arasında güvenilirlik olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniğiyle yapılmıştır. Betimsel analiz; araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına göre belirlenen temalara göre özetleme yapmak ve yorumlamak esasına dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz aşamaları şu şekilde belirlenmiştir;

- (1) Betimsel analiz için çerçeve oluşturmak: Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan soruları kapsayacak kapsamlı bir çerçeve oluşturmak
- (2) Çerçeveye göre verileri sınıflandırmak ve gruplamak: Veriler okunarak çerçeveye göre sınıflandırılıp, gruplandırılmıştır.
- (3) Elde edilen bulguları çerçeveye göre yerleştirmek: Öğrencilerden elde edilen verileri çerçevede ilgili alanlara doldurmak
- (4) Bulguları tanımlamak: Verilerin çerçevede oluşturduğu kod ve kategorileri belirlemek.
- (5) Bulguları yorumlamak: Verilerin araştırma analizine uygun şekilde yorumlanması

Belirlenen temalar sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkisine bakılır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek,2008)

Bu amaçla;

1. Konuyla alakalı alinyazından, araştırma amacı, problem durumu,temaları ile veri analizi çerçevesi oluşturulmuş,
2. Bu temalara uygun olarak veriler belirlenmiş ve anlamlı ve mantıklı şekilde birleştirilmiştir,
3. Elde edilen veriler öğretmen adayı, öğretmenlerin yazmış olduğu alıntılar birebir alınarak desteklenmiş

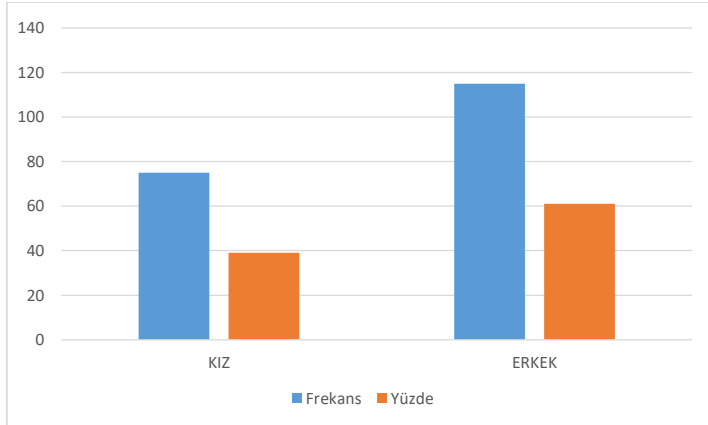
Alıntılar bulgularla ilişkilendirilerek açıklanmış ve aralarındaki ilişki açıklanmıştır

Geçerlilik ve Güvenirlilik

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. Ölçme değerlendirme uzmanının konu içeriğini genel soruların bölünerek daha net kavramları içermesine yönelik geri dönütleri sonrasında sorular tüm kavramları ayrı ayrı içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu şekilde yapılan düzeltmeyle **iç geçerlilik** sağlanmış olmaktadır. Araştırma modeli, Çalışma Grubu, Veri toplama aracı, Veri analizi ve Bulgular ayrıntılı bir şekilde sunularak **dış geçerlilik** sağlanacaktır. **İç güvenirlilik** 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 güvenirliliği sağlamıştır. Veriler öğretmenlerin yorumları birebir kendi ifadeleriyle alınarak veriler araştırma amacına uygun olarak ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve yorumlanmıştır. Böylelikle **dış güvenirliliği** sağlanmıştır.

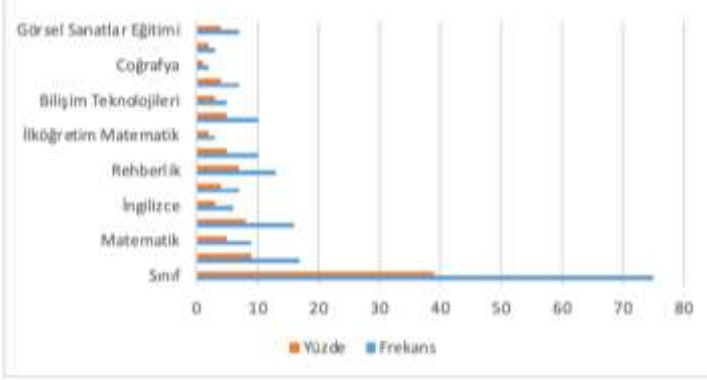
Bulgular

Tablo1. Farklı branşlardaki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı



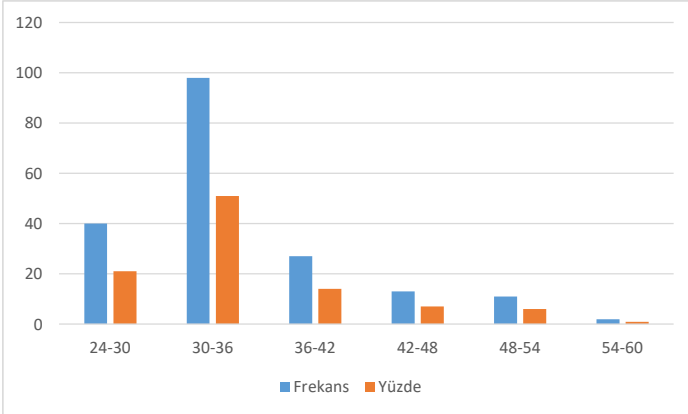
Farklı branşlardaki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo1.'de gösterilmiştir. Kız katılımcıları 75 (%39), Erkek katılımcıları ise 115 (%61) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı



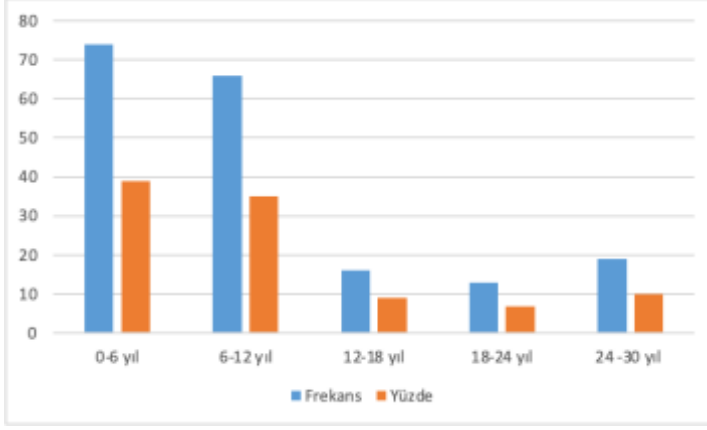
Farklı branşlardaki öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı Tablo 2.'de gösterilmiştir. Buna göre en az frekansa sahip branş Görsel Sanatlar 1 kişi (%1) olup en fazla katılımı 75 (%39) kişi ile sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 3. Farklı branşlardaki öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı



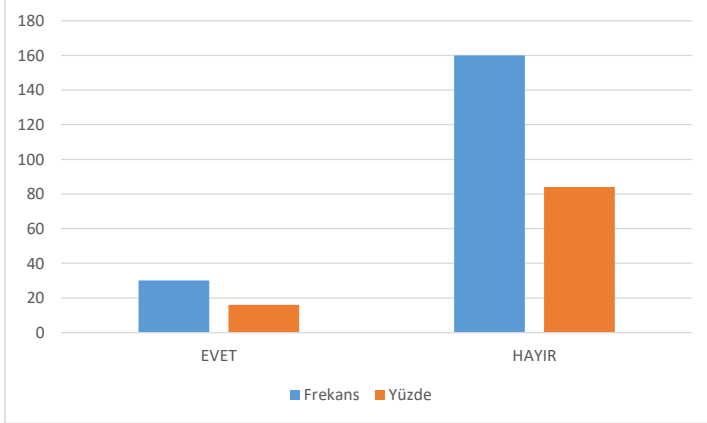
Farklı branşlardaki öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı Tablo 3.'de verilmiştir. En çok katılımı 98 (%51) ile 30-36 yaş aralığındaki öğretmenlerin sağladığı görülmektedir. En az katılımı sağlayan grup 54-60 yaş aralığındaki öğretmenler 2 (%1) oluşturmaktadır.

Tablo 4. Farklı branşlardaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımı



Farklı branşlardaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo 4.'de gösterilmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerden kıdem olarak 0-12 yıl (0-6 yıl:74 kişi, 6-12 yıl:66 kişi) aralığını sağlayan öğretmen sayısı 140 olup katılımcıların %74 ünü oluşturmaktadır. 18-24 yıl kıdem aralığını katılım sağlayan öğretmen gurubu oluşturan 13 öğretmenden (%7) oluşmaktadır.

Tablo 5. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik eğitim alma durumlarının dağılımı



Evet cevabı (%16) veren öğretmenlerden nerden eğitim aldıklarına yönelik örnekler aşağıdaki gibidir ODTÜ'de Dört koldan Doğa eğitimi (1), ÖBA (9), MEB seminerinden (4), Üniversite (6), Hizmetiçi eğitim (2), Habitat derneği (1), Dershane (1)

Tablo 6. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik tanılama kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
----------	-----	---	--------------------

TANIMLAMA	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
İklim Değişikliği	41		"Dünyanın normalden farklı sıcaklık değerlerine sapması, deniz ve okyanus sularının normalden farklı ısınmasını bunun neticesinde farklı iklim olaylarının görülmesine neden olan meteorolojik bir durumu ifade eder" (Ö4)
Dünyanın Sonu	22		"Dünyanın en felaket en sessiz haykırışı diyebilirim" (Ö2)
Dengenin Bozulması	36		"Dünyanın yavaş yavaş ömrünü tamamlaması ve yaşanamayacak bir duruma dönüşmesi" (Ö66)
Sıcaklık Artışı	60		"Küresel ısınma atmosferde biriken gazlardan kaynaklı dünya yüzeyine ulaşan güneş ışınlarının dünya yüzeyini terk edemeyeceğinden ötürü dünyanın yüzeyinin fazla ısınmasıdır" (Ö5)
Atmosferin Yok Oluşu	8		"Atmosferdeki karbondioksit oranı arttıkça ışınlar atmosfer de tutulur yüzey sıcaklığı artar bu da küresel ısınmaya yol açar" (Ö20)
Buzul Erimesi	12		"Küresel ısınma ile dünyanın ikliminin değişmesi, havaların ısınıp buzulların erimesi ve bunun sonucunda pek çok doğa olaylarının olumsuz olarak meydana gelmesi" (Ö35)
Ekosistemin Yok Olması	12		"Ekolojik sistemin çökmesi doğanın dengesinin bozulması mevsimlerin değişmesi ani hava değişimi geliyor aklıma" (Ö47)

Tablo 7. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik ortaya çıkan sorunlar kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR	Kuraklık	29	"Sera etkisi. Daha fazla karbon gazı salınımı sebebiyle, güneş ışınların zararlı etkilerinin yeryüzünde daha fazla hissedilmesi" (Ö172)
	Su Kıtlığı	38	"Küresel ısınma sonucunda yağışlar azalmış olacak, bu da doğal olarak su kaynaklarının azalmasına neden olacak. İnsanlar su sıkıntısı çekecek. Canlılar için en önemli kaynaklardan biri su olduğu için susuzluk diyorum" (Ö157)
	Isınma	10	"Aşırı ısınma sonucu deniz seviyelerinin yükselmesi beni kaygılandırmaktadır. Çünkü bazı bölgeler sular altında kalabilir ve bu da doğa olaylarına bağlı göçlere sebep olacaktır" (Ö82)
	Mevsim Değişimi	35	"İklimdeki kaymalar, bir Akdeniz çocuğu olarak çocukluğumdaki tipik Akdeniz iklimi artık yok. Karasala dönüyoruz. Kuraklık çok ama yağış olduğunda da metrekaresine düşen yağış ani olarak o kadar fazla olabiliyor ki bu da sele neden oluyor" (Ö80)
	Kıtlık	13	"Gıda için elverişli iklim koşullarının değişimi. Küresel su ve gıda kıtlığı ortaya çıkacaktır. Ayrıca canlı biyoçeşitliliğin bozulma tehlikesiyle karşı karşıyayız" (Ö101)
	Yok Olma/Bazı Türlerin Tükenmesi	24	"İklim değişikliğiyle beraber hayvanların doğal yaşam koşullarının değişmesi ve buna bağlı olarak tür sayısının azalması kaygılandırıyor" (Ö190) "Küresel ısınma nedeni ile yeryüzündeki çeşitli bitki ve hayvan türlerinin yok olması ihtimali yüksektir. Bu durum yaşam için olumsuz etkiler yaratabilir" (Ö33) "İklim değişikliğiyle beraber buzulların erimesi, su kaynaklarının azalması, canlı popülasyonunun azalması gibi sonuçlar kaygılandırmaktadır" (Ö23) "Buzulların erimesine yol açtığı için buzullarda yaşayan hayvanların neslinin azalması veya yok olmasına yol açması düşündürücüdür" (Ö158)
	Buzul Erimeleri	22	"Küresel ısınma sonucu buzulların erimesi sonucu deniz seviyesinde yükselme olur, tsunami ve sel gibi afetler olur" (Ö133)
	Salgınların Artması	2	"Sıcaklık değerlerinin artıyor olması, buzulların erimesi ve bu buzulların içinde dolmuş olarak bulunan yeni virüs salgılarının görülmeye başlaması ve en önemlisi aşırı buharlaşmanın getirdiği

			sonuçla tatlı su kaynaklarının tükenmeye başlaması (buharlaştırma şiddetinin artması)" (Ö4)
Yağışta dengesizlik	8		"Küresel çaptaki iklim değişiklikleri büyük sorundur. Bu değişiklikler olağanüstü doğa olaylarına ve yağışlara neden olmaktadır bu da ciddi can kayıplarına neden olacaktır" (Ö10) "Mevsimlerin değişmesi. Mevsimi mevsiminde yaşayamıyoruz. Kışın kar yağması gerekirken ya kar geç yağıyor ya da yağmıyor. Yazın ortasında hava birden soğuyor ve dolu yağmaya başlıyor" (Ö43)
Düzenin Bozulması/ Doğaya Müdahale	7		"Ağaçların yerini betonların alması" (Ö131)
Hava Kirliliği	3		"Teknolojik gelişmelere bağlı atmosfere bıraktığı gaz ve atıklar, betonlaşma ile yeşilliklerin yok edilmesi, yapay ortamda geliştirilen besinler nedeniyle hastalıkların artması beni endişe ediyor" (Ö26)

Tablo 8. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik canlılar üzerindeki etkisi kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
CANLIYAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Olumsuz Etkiler	166	"Küresel ısınmanın canlılar üzerindeki olumsuz etkileri beni kaygılandırıyor. İçme sularının giderek azalması ve ısınmanın bazı hayvan türleri üzerindeki olumsuz etkileri biyoçeşitliliği tehdit ediyor." (Ö40)
	Olumlu Etkiler	17	"Havalar ısınacağı için enerji tüketimi azalabilir." "Psikolojik açıdan, muhtemel bazı olumlu tesirleri olabilir.. Meselâ; küresel ısınmanın sebep olabileceği kaygı durumları, ferdi ve cemiyeti daha çok tedbirliliğe olmaya ve dolayısıyla da bilinçli yaşamaya yönlendirebilir." "Evet, deniz seviyesindeki sıcaklıkların farklılaşmasıyla farklı canlılar ortaya çıkmaktadır."
	Bilmiyorum	7	"Bilmiyorum"(Ö181)

Tablo 9. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik engellemek için yapılacaklar kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
ENGELLEMEK İÇİN YAPILACAKLAR	Su Tasarrufu	32	"Su Tasarrufu için duş süresini kısa tutarak ve muslukları gereksiz yere açık bırakmayarak su tasarrufuna dikkat ediyorum" (Ö114)
	Fosil Yakıt Kullanımı Azaltma	11	"Atmosferde zararlı gaz birikimini engellemek amacıyla yapılabilecek özel araçlardan uzak durup toplu taşımayı kullanmak, deodorant vs. kullanımını azaltmak" (Ö5)
	Parfüm ve Deodorant Kullanımını Azaltma	22	"Gereksiz deodorant sıkıyorum sera gazları artmasın diye, fabrika gibi yerlerde filtre kullanmasını söyleyebiliriz" (Ö52)
	Yeşillendirme ve Yeşili Koruma	16	"Çevremizdeki yeşillikleri koruma konusunda dikkatli oluyorum. Boşuna karbon solunumunun önüne geçmek için araba sürme konusunda dikkatli oluyorum" (Ö33) "Etraftaki yeşilliklerin ve suların geçen seneye göre azalıp azalmadığını bakıyorum" (Ö26) "Ağaçlandırma önem veririm temiz enerji kaynakları kullanırım yenilenebilir" (Ö61)
Geri Dönüşüm	23	"Attığımız çöpler. Kullandığımız poşetler. Açık bıraktığımız musluk, bu duruma davetiye çıkaracağından dikkatli olmalı ve geri dönüşüme de destek vermeliyiz" (Ö66) "Çöpleri çöp kutusuna atma, geri dönüşüm kutuları oluşturmak, gereksiz su kullanımını önüne geçmek" (Ö70)	

Tüketimi Azaltma	9	"Plastik, cam, kağıt gibi geri dönüştürülebilir malzemeleri ayrı biriktirip geri dönüşüm kutularına atıyorum" (Ö114) "Tasarırlu ampuller kullanıyorum. Gideceğim yerlere çoğunlukla yürüyerek gidiyorum ya da toplu taşımayı kullanıyorum. Kullanmadığım aletlerin fişini prizde bırakmıyorum, çekiyorum" (Ö76)
Toplu Taşıma Kullanımı ve Yürüyüş Yapma	19	"Mümkün olduğunca toplu taşıma kullanmaya çalışırım, doğayı kirletmemeye özen gösteririm" (Ö18) "Kısa mesafe yollara artık araçla değil yürüyerek gitmeye özen gösteriyorum. Bunu sadece küresel ısınma açısından değil sağlık açısından da yapıyorum. Uzun mesafelerde toplu taşıma araçlarını daha çok kullanıyorum" (Ö61)
Enerji Tasarrufu	40	"LED ampuller ve enerji dostu elektronik eşyalar kullanmak, Çamaşır deterjanı, yumuşatıcı, şampuan, çamaşır suyu kullanmaktan kaçınmak" (Ö1) "Tasarırlu ampuller kullanıyorum. Gideceğim yerlere çoğunlukla yürüyerek gidiyorum ya da toplu taşımayı kullanıyorum. Kullanmadığım aletlerin fişini prizde bırakmıyorum, çekiyorum" (Ö76)
Bilgim yok	6	"Bu konuda pek bilgim olmadığı için dikkat ettiğim bir durum yok" (Ö99)
Duyarlılığım Yok	12	"Pek umurumda değil" (Ö85) "Herhangi bir çaba sarf etmiyorum" (Ö50)

Tablo 10. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik fark etme kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
FARK ETME	Ani Hava Değişimleri	19	"Eskiden mevsimleri gereği gibi yaşıyorduk şu an günlük mevsim değişimi oluyor" (Ö47) "Kışlar bol karlı ilkbahar ve yaz vardı şimdi bahar yok birden ısınıyor yaz ayında dolu yağıyor doğal felaketler arttı" (Ö58) "Bir gün içinde 4 mevsim yaşamak" (Ö72)
	Mevsimsel Özelliklerin Kaybolması	50	"Eskiden bahar geldiğinde hissederdik belirli bir süre sonra kış ya da yaz olurdu şimdi bahar olmadan aşırı sıcak ya da bahar olmadan aşırı soğuk oluyor. Ayrıca eskiden çok yağışlar olur karlar yağardı artık kar bile yağmadan kış geçiyor" (Ö98) "Geçmişte mevsimler kendi özelliklerine göre yaşıyordu. Günümüzde ise yaşanan bir mevsimde başka bir mevsimin özellikleri yaşıyor" (Ö161) "Evet, küçükken damdaki karları atarken yüksekliği bir ev kadar olurdu ama şimdi bu kadar fazla karı göremiyoruz" (Ö26) "Çocukluğumda her kış karla oynardım ama şu an kışın kar yağdığında ilk defa kar gören çocuklar var" (Ö12)
	Atmosferik Olaylar	17	"Yaz ve kış daha da sıcak geçmeye başladı ayrıca sel su baskınları artmaya başladı" (Ö42) "Mevsimler en az bir ay ileriye kaydı. Yağmurlar sele döndü. Yumurta kadar dolu yağıyor. Sıcaklık ortalaması arttı. Sebze meyve verimi düştü" (Ö74)
	Yağış Türü ve Miktarının Değişmesi	32	"Eskiden yaşadığımız bölgeye çok miktarda kar yağışı olurdu, şimdi ise küresel ısınma ve iklim değişikliği sebebiyle yağışlarda ciddi anlamda düzensizlik oluşmuş durumda" (Ö9) "Yaşadığım yerde kar yağışları neredeyse durmak üzere. Eskiden çok yoğun ve uzun süren kar yağışları vardı. Ayrıca etrafımda birçok dere ve şu kaynağı kurumuş durumda" (Ö36) "Çocukluğumda ziyarete gittiğim köyümün deresindeki su seviyesinde oldukça ciddi azalmanın olması yağış miktarının eskiye nazaran daha da azalmış olması" (Ö37) "Yaşadığım bölgede özellikle çok geçmiş yıllarda kış mevsiminde yağın yoğun karları neredeyse 20 yıldır göremez olduk" (Ö55) "Geçmiş yıllarda(yaşadığım yerde) kış aylarında aralıksız bir hafta, on gün yağmur yağdığını hatırlıyorum. Uzun bir süredir bu bölgede bu şekilde yağmur yağmıyor. Kış aylarında yağışlı gün sayısı çok az" (Ö76)

Bariz Sıcaklık Değişimi	48	"Aşırı sıcaklık, örneğin haziran basındayız fakat temmuz sıcaklığı yaşıyoruz" (Ö132) "Eski soğuk kışlar neredeyse bitmek üzere. Bunun yanında yağışlar da belirgin bir şekilde azaldı" (Ö93)
Mevsim Süresindeki Değişimler	24	"Yazların daha geç gelmesi ve daha sıcak olması, Kış aylarında yeterince yağış olmaması" (Ö138) "Bahar aylarının kısaldığını yaz sıcaklıklarının arttığını görebiliyoruz" (Ö124) "Eskiden kışlar çok uzun ve daha sert geçirdi. Bulduğumuz bölgede belki 3 ay kar yerde kalırdı" (Ö116)

Tablo 11. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik tanımlama kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
TANIMLAMA	Döngünün Bozulması	58	"4 mevsimin yaşanması için belirlenen ayların artık anlam ifade etmediğini çağırıyor" (Ö2) "O eski günlerin artık geride kaldığını" (Ö13) "İklim değişikliği kavramı, özellikle orta kuşakta ilkbahar sonbahar mevsimleri yaşanmadan yaz kış mevsimi başlaması" (Ö110)
	Doğal Dengenin Bozulması	45	"Mevsimlerin uzun yıllardır süre gelen özellikleri son zamanlarda gözle görülür şekilde değişimler göstermektedir. Özellikle de olumsuz yönde olmaktadır. Aşırı yağışlar sıcaklıklar vb." (Ö77) "Düzenin bozulmasını çağırıyor. Ve her şey bir düzen içinde olmazsa tüm dengeler değişebilir" (Ö94)
	Sıcaklık Değişimi	30	"Bir yerde yaz yaşanırken artık o bölgede kış yaşanması" (Ö145) "Küresel ısınmayı ve bunun dünyanın iklim sistemi üzerindeki etkilerini ifade eder. Astronomik değişiklikler" (Ö186)
	Yağış Değişimi	14	"Hayatımızın her anlamda değişim göstermesi. Gerektiği zamanda gereken yağışın olmaması" (Ö9)
	Sonun Başlangıcı	25	"Her şeye hazırlıklı olmayı çağırıyor" (Ö47)
	İnsanlığın Sorumsuz ve Kontrolsüz Davranışları	18	"İklim değişikliği, karşılaştırabilir zaman dilimlerinde gözlenen doğal iklim değişikliğine ek olarak, doğrudan veya dolaylı olarak küresel atmosferin bileşimini bozan insan faaliyetleri sonucunda iklimde oluşan değişiklikler" (Ö164) "Doğrudan veya dolaylı olarak küresel atmosferin bileşimini bozan insan faaliyetleri sonucunda iklimde oluşan değişiklik olarak tanımlanır" (Ö188) "İnsan eliyle iklimdeki değişim" (Ö134) "İnsanlığın pek de insanca olmadığı" (Ö12)

Tablo 12. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik etkisi kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
ETKİSİ	Su Sorunları	62	"Yüksek sıcaklıklar suların fazla buharlaşmasına sebep olup su sıkıntısını beraberinde getirebilir. Bu da canlı yaşamın olumsuz etkiler" (Ö79) "En temel ihtiyaçlarımızdan olan suyu bulmakta zorlanacağımızı düşünüyorum ve bu insanlığın sonunu getirmeye yeterli" (Ö25)
	Sağlık Sorunları	23	"Tarımsal üretimin ve hayvancılık faaliyetlerindeki verimin düşmesiyle birlikte organik besin yetersizliği ve katlık oluşumu en büyük risk" (Ö55) "İnsanlar artık hiçbir meyve ve sebze verimli bir şekilde yiyemez. Ciddi sağlık problemlerinin oluşabileceğinin habercisidir" (Ö91)
	Yeşil Alanların Yok Olması	11	"Yeşil alanlar azalacak ve buna bağlı olarak hava kirliliği daha da artacak. Tarım ürünü çeşitliliği de azalacak" (Ö28)
	Canlıların Yaşam Zorlukları Yaşaması	30	"Yaşanabilir dünyadan yaşayamaz dünyaya. Yakında kullanacağımız su bile kalmayacak her şey alıp başını gidecek diyebilirim" (Ö2) "Bazı hayvan nesillerinin ve bitkilerin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kılması" (Ö133)

Yaşam Tarzında Değişimler	26	“Yaşanılması zor olan bölge ekvatora doğru kayabilir Antarktika’dan, nüfuslar yer değiştirebilir ülke nüfusları belirli oranda oynayabilir kültürel olarak yer değişmesine yol açabilir bu durum” (Ö56) “Yaşadığımız dünyayı kötü etkilediğimiz düşüncesi yaygınlaşacak. İnsanlar daha bilinçli olmak zorunda düşüncesi yaygınlaşacak” (Ö92)
Gıda Sorunları ve Sağlık Sorunları	38	“En büyük etki besin kaynaklarının azalması, sıcaklığa ve susuzluğa bağlı olarak hastalıkların ve salgınların artmasını beraberinde getirir” (Ö23) “İklim değişikliği ilerde insanların beslenme sıkıntısına sebep olabilir. Sıcakların artması yaşanılmayacak durumlar ortaya çıkarabilir” (Ö33) “Gıdanın azalması: bunun sonucunda insanlığın gıdaya ulaşabilmek için tekrar orta çağa dönebileceğini düşünüyorum” (Ö49)

Tablo 13. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik tedbirler kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
TEDBİRLER	Fosil Yakıt Tüketimini Önleme ve Filtreleme Çalışmaları	24	“Fosil yakıt tüketimini azaltıp yenilenebilir enerji kullanımı için teşvik ederdim” (Ö11) “Fosil yakıt kullanımını azaltırdım. İhtiyaca göre fabrikaların çalışmasını sağladım. Su konusunda kısıtlama yapardım” (Ö9)
	Çevreyi Koruma Bilinci Oluşturma	30	“Dünya üzerindeki ormanları koruma ağaçlandırma artırılması karbon yakıtların kullanımının kısıtlanması gibi yollar islerdim” (Ö33) “Doğayı korumalarını, yeşil alanları çoğaltmalarını, çevreyi temiz tutmalarını ve geri dönüşüme yönelmelerini gibi tedbirler alır. Afişler hazırlayıp insanlara bu bilinci oluşturuldu” (Ö43)
	Eğitim politikaları Geliştirme	60	“Dünyayı canlıları sevmek ve korumanın önemini anlatır su kullanımına dikkat çeker hava ve çevre kirliliğinin engellenmesi konusunda etkili olabilecek eğitimler verirdim” (Ö13) “Eğitim okulda başlar, iklim değişikliği ile ilgili kavramları derslerde anlatılması ve velileri bilinçlendirmek artı sağlar bizim için” (Ö52) “Eğitim ailede başlar önce gelecek nesillere evde bu konuyla ilgili bilgiler verip farkındalık oluştururdum. Sonra eğitim kurumlarının her kademesinde müfredatta yer alan bir ders olmasını sağlardım” (Ö64)
	Denetim Çalışmaları ve Tedbirler Alma	30	“Bu konu ile alınabilecek önlemlerin bir kanunla netleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü gönüllülük esaslı yapıldığında insanlar çok da ilgilenmeyeceklerdir” (Ö5) “Öncelikle insan nüfusunun kontrol altına alınması gerektiğini düşünüyorum. Dünyada insan sayısı her geçen gün kontrolsüz şekilde daha da artmakta. Kaynaklar hızla ve bilinçsizce tüketilmekte. Nüfusu kontrol altına alır ve insanlara dünyanın her yerinde eğitim zorunluluğu getirirdim. Ayrıca küresel ısınmayı önleyecek ciddi kurallar ve bunlara uymayanlar için caydırıcı cezalar oluştururdum” (Ö25) “Çevre kirliliğine sebep olan unsurlarla ilgili ciddi tedbir ve yaptırımlar uygulayabilirdim” (Ö37)
	Enerji ve Tüketim Çılgınlığını Önleme	26	“Enerji tüketimini azaltıp, geri dönüşümlü ürünler kullanmayı çoğaltırdım” (Ö45) “Tüketimden ziyade üreten bir toplum olmayı önerirdim. Doğaya karşı daha kibar ve nazik davranmayı önerirdim. Ortak alan olarak kullandığımız doğaya zarar veren herkese ciddi yaptırımlarla karşı karşıya getirirdim” (Ö91)
	Yenilenebilir Enerji Kullanımını Teşvik Etme	20	“Enerji doğada hiçbir zaman yok olmaz sadece döndürür bu döngü içerisinde tükettiğimizden daha fazla enerji açığa çıkarıyoruz. Öncelikle karbon ayak izi kavramının belli kesimlerce din tüm halkı bilinçlendirecek şekilde kamu spotları her eğitim kademesindeki projelerle öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Herkes doğaya ne kadar enerji sağladığını ve bunun ne kadarının emildiğini öğrenmek zorunda insanların enerji tüketim ini dengeli bir şekilde sürdürebilmesi için her yaşta bilinçlendirilmesi gerekiyor bunun için de toplum denetiminin oluşması şart ilkokullarda en az matematikle Türkçe kadar gerekli bir ders çevre bilinci çevre koruma bilinci geri dönüşüm atık çöp kavramları büyük onlarla öğrencilerin sınavsız herhangi bir dersin içerisinde modül olarak değil toplum kültürü ve ahlaki

oluşturacak şekilde kendisinin bir ders olarak okutulması gerekiyor. Sanırım her şeye gücüm yetseydi önce en temelden toplumu bilinçlendirmeye başladım önemli olan iki slaytla ya da iki sunumla öğrenciye çevre bilinci aşamalı uygulamaya çalışmak değil bunu sürekli ve sürdürülebilir hale getirmek” (Ö56)
 “Güneş enerjisi gibi her eve güneş panelleri yaptırılmalarını teşvik eder toplu taşımayı ucuz ve daha hızlı yaptım” (Ö58)
 “Sanayi tesislerini yenilenebilir kaynaklar ile çalıştırma zorunluluğu getirdim” (Ö150)

Tablo 14. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik farkındalık kategorisinde dağılımı

Kategori	Kod	F	Öğretmen Örnekleri
FARKINDALIK	Yenilenebilir Enerji Hakkında Bilgi Verme	21	<p>“Yenilenebilir kaynaklar ile ilgili araştırmalar yaptırarak yaşantı yoluyla öğrenme sağlayacak eğitimler verirdim” (Ö86) “Ben öğrencilerime dünya üzerindeki canlıların yaşamlarını anlatarak bunu yapıyorum. Nesli tükenen canlıları, iklim değişikliği sonucu yok olan ağaçları hayvanları ve bunun sonunda bizim de yok olabileceğimizi anlatıyorum. Umutmayalım ki bu dünya sadece bize verilmedi. Her canlıya saygı, doğaya sevgi. Bu dünyaya yaptığımız işkencedir. Kesinlikle sın bulmalı. Biz insanlar olarak be dünyayı sevmeli ve korumalıyız” (Ö90) “Yenilenebilir enerji kaynaklarını tanıttığım zamanlarda onlara da yaratıcı fikirler sunmaları için fırsat tanıyorum” (Ö98)</p>
	Doğa Alanlarında Zaman Geçirme ve Yeşillendirme Çalışmaları	35	<p>“Çocuklarla ağaç dikmeyi ve doğayı sevmeye ve koruma için onları aydınlatma ve çevreye zarar verecek olan her şeyin farkında olacak bilgiler vermek” (Ö32) “Öncelikle okulda bitkiler yetiştirip canlılar arasındaki ilişkiyi oluşturdum, küresel ısınma artarsa ne gibi sonuçlar olacağı ile ilgili bir sunumla tüm okulu bilgilendirip bunların olmaması için neler yapılabilir diye üzerine düşünceleri için zaman verdim böylece kendileri de araştırmış olur daha bilinçli olabilirler” (Ö52) “Okul dışı doğa gezisi düzenleyip ağaçları, doğal kaynak sularını inceleyip, fidan dikme etkinliğiyle doğa sevgisinin önemini hissederek yaşamlarını sağları. Doğal kaynakların tasarruflu kullanmanın önemiyle ilgili resim çalışması yaptırırım” (Ö63) “Tema vakfı aracılığı ile Dünya su gününde suyun önemi ile ilgili bir çalışma yaptım. Tanıttığım tüm öğrencilerimle bunu devam ettirmek isterim. Ayrıca her sene fidan dikme etkinliği yapmak isterim. Yine ilkökul düzeyine uygun öğrenciler ile afişler hazırlayıp dikkat çekebiliriz. Ayrıca okuldaki lamba anahtarlarının altına uyarılar asarak enerjinin önemine dikkat çekerim. Geri dönüşüm fabrikalarına ziyaret gerçekleştiririm” (Ö157)</p>
	Teknolojik Araçlarla Doğa Bilinci Kazandırma	38	<p>“Bu konu ile ilgili öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak geziler düzenleyebilir; videolar izletebilir, konu ile ilgili probleme çözüm önerileri sunmalarını isteyebilir, konuyla ilgili rol oynama tekniğiyle fikir sahibi olmalarını sağlayabilirim” (Ö5) “Önce bilgilendirme çalışması yaparım. Farkındalık oluşturmak için video ve filmlerden yararlanırım. Durumun böyle devam etmesi halinde gelecekte neler olacağına dair bilimsel verilerle sunum yaparım” (Ö18) “Küresel ısınma ile ilgili çeşitli görseller izletiyorum ve bunların sonuçlarının bizi bugünkü noktaya getirdiğinden bahsediyorum herkesin dikkatli ve tedbirli davranması sonucunda bunun üstesinden gelebileceğimizi anlatmaya çalışıyorum” (Ö 44) “Geçmiş ile şimdi, eski ile yeni, öncesi ile sonrası arasında farkları görmesi için görsel farkındalık yaratmak isterdim” (Ö62)</p>
	Geri Dönüşüm ve Tasarruf Çalışmaları	28	<p>“Öğrencilerimin her ay düzenli kullandıkları şeylerde maddi olarak da kar yapabileceğini söylemek daha az maliyetle tasarruf ederek daha yapabilir dünyanın mümkün olduğunu göstermeye çalışırdım” (Ö2) “Geri dönüşüm çalışmaları yapabilirim, atık malzemeleri topluyoruz, bir kaç kullanımlık kaplar kullanıyorum” (Ö45)</p>

Alanında Uzman Kişilerle Görüşme	23	“Farkındalık eğitimlerin yapılmasını sağladım” (Ö1) “Bu konu özellikle bu yıl çok dersimize konu olmuş gerekli teorik bilgiler sunulmuş, aynı zamanda iklimdeki değişiklikler, mevsimlerin tam anlamıyla mevsim özelliklerini taşımamaları tartışılmış ve çevrelerinde görülen ekosistemin önceki yıllara göre verimsizliği, çeşitliliğinin azalması hafta hafta izletilerek tüme varım yoluyla anekdotlar edinmeleri sağlanmıştır” (Ö55) “Tema ile çalışmalar yapardım” (Ö72)
Afiş ve Proje Çalışmaları Hazırlama	45	“Küresel ısınma ile ilgili broşür hazırlattım. Eğitici film ve videoları izlettirim” (Ö9) “Bu farkındalığı oluşturmaya çalışıyorum bilgi veriyorum görsel içeriklerden faydalaniyorum gerekirse proje olarak onların da fikir ve düşüncelerini sunmalarını istiyorum” (Ö42) “Öğrencilerin bilgilendirmesi için toplantı yapılması afişlerin panolara asılması etkinlikler düzenlenebilir” (Ö46)

Tablo 15. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının dağılımı

Kategori	Kod	Öğretmen Kodları	F	%
KÜRESEL ISINMA	Çıcarsama	Ö1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120,121,122,123,124,125,126,127,128,129,130,131,132,133,134,135,136,137,138,139,140,141,142,143,144,145,146,147,148,149,150,151,152,153,154,155,156,157,158,159,160,161,162,163,164,165,166,167,168,169,170,171,172,173,174,175,176,177,178,179,180,181,182,183,184,185,186,187,188,189,190	190	48
	Varsayımların farkına varma	Ö1,2,3,4,7,9,10,13,17,19,22,23,25,26,27,31,33,34,35,37,38,40,42,45,46,47,49,51,52,56,63,64,66,68,69,70,71,72,75,76,86,87,90,92,93,103,107,109,110,111,114,115,118,119,121,126,127,128,129,132,133,136,139,141,146,148,150,153,155,156,157,158,159,161,164,170,172,173,174,177,178,179,180,182,183,184,185,186,187,188	90	23
	Tümevarım	Ö1,2,4,5,20,22,25,31,33,35,36,38,40,47,49,50,51,55,56,63,64,72,74,76,82,84,86,88,91,94,114,120,124,127,128,129,131,151,157,164,165,169,172,173,175,179,184,190	48	12
	Yorumlama	Ö2,5,10,13,18,23,25,30,32,33,37,38,40,42,43,47,49,51,55,56,58,62,63,65,66,76,79,80,83,88,89,92,94,95,98,101,109,114,116,126,128,137,138,139,141,145,146,149,152,153,154,155,156,158,162,165,169,175,177,179,183,190	62	16
	Karşıt görüş geliştirme	Ö4,41,65,86,110,125,155,174,186	9	2
TOPLAM			399	100

Çıcarsama

“Toprakların kaybolması beni endişelendiriyor. Verimli alanlar kalmıyor bu durum sağlığımızı olumsuz etkiliyor” (Ö186)

“Doğanın dengesinin bozulması, her türlü durumun telafisi gerçekleştirilebilir ama doğa üzerinde meydana gelen her türlü tahribatın telafisi çok zordur” (Ö146)

Varsayımların farkına varma

“Sıcaklık değerlerinin artıyor olması, buzulların erimesi ve bu buzulların içinde dolmuş olarak bulunan yeni virüs salgularının görülmeye başlaması ve en önemlisi aşırı buharlaşmanın getirdiği sonuçla tatlı su kaynaklarının tükenmeye başlaması (buharlaşma şiddetinin artması)” (Ö4)

“Havalar gerektiğinden fazla ısındığı için, buzullar eriyor ve bu buzullar da su seviyesini yükseltiyor böylece tüm mevsimlerin değişmesine sebep veriyor kuraklık da yaşanabilir” (Ö52)

Tümevarım

“Sıcaklığın artmasıyla birlikte kuraklık meydana gelmektedir. Buzullar gitgide eriyerek kutuplara doğru çekilmektedir. Yüksek dağlardaki kar örtüsü azalmakta, Deniz suyu seviyesi yükselmektedir. Küresel ısınmanın birçok etkisi iklim değişikliğini beraberinde getirmektedir” (Ö1)

“Küresel ölçekte sıcaklıkların kalıcı olarak mevsim normallerinin üzerinde bir standarda kavuşması. Doğal sürecin ve ekosistemin buna bağlı olarak kalıcı şekilde bozulması” (Ö50)

Yorumlama

“Kesinlikle iklim değişikliğine sebep olur. Çünkü artık bahar mevsimlerinin küresel ısınma ile yok olduğunu görmekteyiz sadece iki mevsim yaşamaya başladık yaz ve kış bu da bahar mevsiminde yetişecek olan hem bitkileri hem canlıları olumsuz olarak etkileyecektir” (Ö38)

“Küresel kavramı, bana dünya genelinde etkili olan, sınırları aşan olaylar ve olguların bütününi çağırıştırıyor” (Ö114)

“Küresel ısınma insan dâhil çoğu canlı türünün yaşam şartlarının değişmesine, kalitesinin düşmesine neden olmuştur” (Ö62)

Karşıt Görüş Geliştirme

“Hiçbir anlamı yok, doğa Yaratıcı kaynaklı olarak bir denge içinde kendini dönüştürmektedir” (Ö125)

“Aslında sıcak olması birçok canlıyı olumsuz etkilerken sokakta yaşayan insanları düşündüğümde en azından soğukta donma tehlikesi ile karşılaşmayacaktır” (Ö2)

“Küresel ısınmanın ya da sıcaklığın artması ile bazı bitkilerin gelişmeleri daha hızlı olabilmektedir diye düşünüyorum. Fakat olumsuzlukları daha fazla olduğu için bu faydayı göz ardı edebiliriz” (Ö49)

Tablo 16. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik düşüncelerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının dağılımı

Kategori	Kod	Öğretmen Kodları	F	%
İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ	Çıkarımlar	Ö1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,109,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120,121,122,123,124,125,126,127,128,129,130,131,132,133,134,135,136,137,138,139,140,141,142,143,144,145,146,147,148,149,150,151,152,153,154,155,156,157,158,159,160,161,162,163,164,165,166,167,168,169,170,171,172,173,174,175,176,177,178,179,180,181,182,183,184,185,186,187,188,189,190	190	58
	Varsayımların farkına varma	Ö2,5,10,11,17,18,20,22,26,28,30,31,32,33,36,38,40,42,45,46,47,48,50,51,52,55,58,60,61,65,72,73,76,78,79,80,82,86,91,92,93,97,99,104,111,114,115,118,122,128,133,137,138,140,142,146,150,152,158,159,164,171,172,174,175,183,184,185,188,190	70	21
	Tümevarım	Ö23,35,43,50,51,55,62,63,64,68,74,90,97,101,104,120,128,153,156,157,158,159,162,173,184	25	8
	Yorumlama	Ö2,5,9,15,23,25,32,38,40,44,48,49,50,51,55,56,63,64,74,77,83,86,91,94,96,98,99,125,126,127,135,141,146,155,156,157,162,169,172,183	40	12
	Karşıt görüş geliştirme	Ö41,50,125,176	4	1
TOPLAM			329	100

Çıkarısama

“Ara mevsim olarak yaşadığımız bahar aylarının yavaş yavaş coğrafyamızda yaşanmıyor olacağını çağırıştırıyor” (Ö63)

“Mevsimlerin yer değiştirmesi baharda şiddetli dolular ve yağışlar kışın kurak geçmesi sıcak geçmesi filizlenmelerin ve ağaçların çiçek açma zamanlarının değişmesi ürün ekim zamanlarının değişmesi” (Ö56)

Varsayımların farkına varma

“Aşırı sıcaklık ve mevsimlerin net olarak ikiye düşmesi ve Bahar mevsimlerinin net olarak yaşanmaması iklim değişikliğinin ve ayrıca suların azalması iklim değişikliğinin habercisidir” (Ö38)

“Yaşanabilir dünyadan yaşayamaz dünyaya. Yakında kullanacağımız su bile kalmayacak her şey alıp başını gidecek diyebilirim” (Ö2)

Tümevarım

“Şu kılığı yaşanacağından insanlar arasında savaş çıkmasından tedirginim. Susuzluğa bağlı olarak bazı canlıların nesli tükenecek ve bu da yine doğanın dengesini bozacak” (35)

“Bu konuda kapsamlı bir araştırma yapmadan fikir üretmenin doğru olduğunu düşünmüyorum ancak aklıma ilk gelen kuraklık sorunu olacağı yönünde. Kulaklığa bağlı olarak yapılacak olan çiftçilik faaliyetlerinin sona ermesi ve buna bağlı olarak gıda stokunun azalması nedeniyle yapay gıdalara olan bağımlılık artacak ve bu da beraberinde sağlık sorunlarını getirecek. Su savaşları da bir başka sorun olarak karşımıza çıkacak. Çünkü şu anda dünyanın en önemli tüketim kaynağı petrol ve bu nedenle petrol stokunu elinde bulunduran ülkelerde sürekli olarak bir savaş hali söz konusu. Bu durum su için de geçerli olacak” (Ö50)

Yorumlama

“Eskiden hep derlerdi kış mevsimi böyle mi geçer nerde o mevsimler diye. Şuan günümüzde bütün yaşanan mevsimleri artık yaşayamıyoruz. Kış mevsiminin birkaç şehir dışında diğer şehirlerin yaşayamadığımız söyleyebilirim. Bu durumda acaba bu dünya kaç yıl daha yaşar sorusunu akla getirmiyor değil” (Ö2)

“Kış daha kış gibi geçirdi. Ama geçtiğimiz kış oldukça hafif geçti. Havanın yeterince soğuduğunu düşünmüyorum. Sıcaklıklar erken başlıyor, son zamanlarda sıcaklık rekorları kırılıyor. Bunlar iklim değişikliğinin göstergesi” (Ö25)

Karşıt görüş geliştirme

“Mevsimlerin değiştiği konusunda aynı fikirde değilim. Hayır, aynı döngü devam ediyor” (Ö41)

“Mevsimlerin değişip değişmediği konusunda farklı bir fikirdim. Oluruna bırakmak daha iyi” (Ö176)

Tablo 17. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim değişikliği ilişkisine yönelik eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının dağılımı

KATEGORİ	KOD	ÖĞRETMEN KODLARI	F	%
KÜRESEL ISINMA VE İKLİM DEĞİŞİK LİĞİ	Çıkarısama	Ö1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,39,40,41,42,43,44,45,46,47,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,78,79,80,81,82,83,84,85,	180	70

	86,87,88,89,90,91,92,95,96,97,98,99,100,101,102,103,104,105,106,107,108,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120, 121,122,123,124,125,126,127,128,129,130,131,133,134,135,136,137,138,139,140,141,142,143,144,145,147,148,149,150,151, 152,154,155,156,158,159,160,161,162,163,164,165,166,167,168,170,171,172,173,174,175,176,177,178,179, 180,181,182,183,184,185,186,187,188,189,190		
Varsayımların farkına varma	Ö ₃ ,19,27,35,36,37,38,39,44,48,49,50,63,66,69,76,79,81,89,91,92,93,110,111,139,144,147,150,158,159,160,169,170,187	34	13
Tümevarım	Ö ₂ ,20,18,51,90,97,109,145,165	9	4
Yorumlama	Ö ₅ ,23,25,44,52,55,60,72,80,82,90,94,114,141,146,153,157,169	17	7
Karşıt görüş geliştirme	Ö ₂₅ ,34,119,125,127,128,129,132,146,152,153,154,155,161,172,173	16	6
TOPLAM		256	100

Çıcarsama

“Onların ellerindeki kaynakları tasarruflu kullanmaya teşvik etmeye çalışırım her zaman. Geri dönüşüm bunlardan bir tanesidir. Kaynaklarımızı ne kadar sınırlı kullanırsak enerji tasarrufumuz da o kadar fazla olur. Böylece küresel ısınmayı engellemeye dolaylı olarak katkıda bulunmuş bireyler olarak yetişirler” (Ö23)

“Öncelikle doğanın dengesini anlamalarını sağladım. Sonra insanın bu dengeye olan olumlu ve olumsuz etkilerini açıkladım. En sonunda olumsuz etkiler sonucunda iklim değişikliğinin oluşacağını, etkilerini ve iklim değişikliğini önlemek veya durdurmak için günlük yaşamda neleri düzenlemeliyiz, bunları sıralayacak bir proje hazırladım” (109)

Varsayımların farkına varma

“Kyoto Protokolü. Ülkemiz 2009 yılında bu protokole taraf olmuştur. Alınan önlemler ve yapılan çalışmalarla birlikte sera gazı etkisi azaltılmaya çalışılmaktadır” (Ö79)

“Suyun olmadığı ve susuz Bir toplumun ya da hayatın nasıl olduğunu onlara kavratmaya çalışırım ve bunun için de mücadele ediyorum” (Ö38)

“Sınıflarda gelecekte yaşanacak olan sorunların bir simülasyonu yapılabilir” (Ö93)

Tümevarım

“Önce bilgilendirme çalışması yaparım. Farkındalık oluşturmak için video ve filmlerden yararlanırım. Durumun böyle devam etmesi halinde gelecekte neler olacağına dair bilimsel verilerle sunum yaparım” (Ö18)

“Ben öğrencilerime dünya üzerindeki canlıların yaşamlarını anlatarak bunu yapıyorum. Nesli tükenen canlıları, iklim değişikliği sonucu yok olan ağaçları hayvanları ve bunun sonunda bizim de yok olabileceğimizi anlatıyorum. Unutmayalım ki bu dünya sadece bize verilmedi. Her canlıya saygı, doğaya sevgi. Bu dünyaya yaptığımız işkencedir. Kesinlikle sını bulmalı. Biz insanlar olarak be dünyayı sevmeli ve korumalıyız” (Ö90)

Yorumlama

“Ben öğrencilerime dünya üzerindeki canlıların yaşamlarını anlatarak bunu yapıyorum. Nesli tükenen canlıları, iklim değişikliği sonucu yok olan ağaçları hayvanları ve bunun sonunda bizim de yok olabileceğimizi anlatıyorum. Unutmayalım ki bu dünya sadece bize verilmedi. Her canlıya saygı, doğaya sevgi. Bu dünyaya yaptığımız işkencedir. Kesinlikle sın bulmalı. Biz insanlar olarak be dünyayı sevmeli ve korumalıyız” (Ö90)

Karşıt Görüş Geliştirme

“Hiçbir çabam olmazdı ancak çevre temizliği farkındalığı konusunda elimden geleni yaparım” (Ö125)

Tartışma Sonuç

Araştırma; farklı branşlardaki öğretmenlerin günümüz sosyobilimsel konularından küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik bakış açılarının eleştirel düşünme becerileri bakımından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda küresel ısınma kategorisinde **tanımlama, ortaya çıkan sorunlar, canlılar üzerindeki etkisi, engellemek için yapılacaklar** şeklinde belirlenmiştir. İklim değişikliği kategorisinde ise fark **etme, tanımlama, etkisi, tedbirler, farkındalık** şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin küresel ısınmanın iklim değişikliği üzerindeki etkisine yönelik birbirleri arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarıyla belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına verilen cevaplar doğrultusunda araştırma sonucu şu şekildedir;

1. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik görüşleri nelerdir? sorusunun cevabı olarak küresel ısınma kavramına yönelik **tanılama kategorisinde** en fazla frekansı **sıcaklık artışı** (60 öğretmen), öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik ortaya çıkan sorunlar kategorisinde **su kıtlığı** (38), canlılar üzerindeki etkisi kategorisinde **olumsuz etkiler** (166), küresel ısınma kavramına yönelik engellemek için yapılacaklar kategorisinde **enerji tasarrufu** (40) olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin iklim değişikliği kavramına yönelik görüşleri nelerdir? sorusunun cevabı olarak iklim değişikliği kavramına yönelik **fark etme kategorisinde** en fazla **mevsimsel özelliklerin kaybolması** (50 öğretmen), iklim değişikliği kavramına yönelik tanımlama kategorisinde **döngünün bozulması** (58), iklim değişikliği kavramına yönelik etkisi kategorisinde **su sorunları** (62), iklim değişikliği kavramına yönelik tedbirler kategorisinde **eğitim politikaları geliştirme** (60), iklim değişikliği kavramına yönelik farkındalık kategorisinde **afiş ve proje çalışmaları hazırlama** (45) olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Farklı branşlardaki öğretmenlerin küresel ısınma kavramına yönelik düşüncelerinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır? Sorusunun cevabı olarak küresel ısınma kavramına yönelik eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının dağılımı incelendiğinde en fazla **çıkarsama** 190 öğretmen (%48) tarafından yapıldığı en az **karşıt görüş geliştirme** 9 (%2) olduğu ortaya çıkmıştır.
4. İklim değişikliği kavramına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır? Sorusunun cevabı olarak iklim değişikliği kavramına yönelik eleştirel düşünme becerileri boyutlarının yansımaları incelendiğinde en fazla **çıkarsama** 190 öğretmen (%58) tarafından yapıldığı en az ise **karşıt görüş geliştirme** 4 (%1) olduğu ortaya çıkmıştır.
5. Küresel ısınma ile iklim değişikliği arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme becerilerine yansımaları nasıldır? Sorunun cevabı olarak küresel ısınma ve iklim değişikliği ilişkisine yönelik

eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının dağılımı incelendiğinde en fazla **çıkarsama** 180 öğretmen (%70) tarafından yapıldığı en az ise **tümevarım** 9 (%4) olduğu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. Öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda farkındalıkları artırmak amacıyla hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Eğitim fakültesi mezunu olacak öğretmen adaylarına küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda seminer, konferans ve çalıştaylar düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda etkinlik temelli öğretimler yapması teşvik edilebilir
4. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda öğrencilere, öğretmenlere, ailelere konu uzmanları tarafından bilgilendirmeleri yaygın hale getirilebilir.

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.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.
- Watson, G. , Glaser, M.E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel*. N.Y: Harcourt Brace World Inc.

Puanlayıcılar Arası Uyum/Uzlaşma ve Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Farkına Yönelik Bir Bakış Açısı¹

Muharrem ŞENGÜL¹

Ergül DEMİR²

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Ankara Üniversitesi

Özet

Güvenirlilik, bir ölçme aracından elde edilen verilerin en önemli psikometrik özelliklerinden biridir. Güvenirlilik kanıtları en az iki zaman dilimi (test tekrar test), en az iki form (paralel testler), en az iki puanlayıcı (puanlayıcı güvenirliliği) ve maddeler (iç tutarlık) arasındaki tutarlılık veya kararlılık ile belirlenebilir. Güvenirlilik belirleme yöntemlerinden biri olan puanlayıcı güvenirliliği bağlamında literatürde pek çok katsayı önerilmekte; ancak, bu katsayıların uzlaşma ve güvenirlilik açısından ayrımı sınırlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu sınırlı durumu dikkate alarak, araştırmanın amacı, puanlayıcı güvenirliliği çatısı altında ele alınan puanlayıcılar arası uyum/uzlaşma ve puanlayıcı güvenirliliği katsayıları arasındaki farkı açıklamak, hangi durumlarda hangi katsayı türünün kullanılacağına dair bilgi sunmak ve bu katsayıların araştırmacıya sağladığı yorum zenginliğini ortaya koymaktır. Literatür taramasına dayanan bu temel araştırmada, puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirliliği arasındaki ayrımı vurgulayan temel kaynaklar (kitap ve makaleler) incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, puanlayıcılar arası uzlaşma, puanlayıcıların bir katılımcıya aynı değeri ataması; puanlayıcı güvenirliliği ise puanlayıcıların sistematik olarak birbirine eşitlenmesini ifade etmektedir. Puanlayıcılar arası uzlaşma katsayıları, hem yüksek risk içeren hem de düşük risk içeren uygulamalarda kullanılabilirken, puanlayıcı güvenirliliği katsayıları genellikle düşük riskli uygulamalarda tercih edilmektedir. Puanlayıcılar arası uzlaşma katsayıları genellikle betimsel düzeyde bilgi sunarken, puanlayıcı güvenirliliği katsayıları betimsel düzeyin ötesine geçerek araştırmacılara daha derinlemesine yorum yapma olanağı sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Puanlayıcılar arası uyum, puanlayıcı güvenirliliği

A perspective on the difference between inter-rater agreement and inter-rater reliability

Abstract

Reliability is one of the most important psychometric properties of the data obtained from a measurement tool. Reliability determination methods are determined by the consistency or stability of the data obtained between at least two times (test-retest), between at least two forms (parallel tests), between items (internal consistency) and between at least two raters (rater reliability). Many coefficients are suggested in the literature for rater reliability, which is one of the reliability determination methods, and especially the distinction of these coefficients in the context of agreement and reliability is emphasized in a limited way. Within the framework of this limited situation, the aim of this researcher is to explain the difference between the coefficients of interrater agreement and interrater reliability, which are considered under the roof of rater reliability, to provide information on which type of coefficient will be used in which situation, and to present these coefficients in terms of the richness of interpretation they provide to the researcher. In this research conducted in the basic research type based on literature review, the basic sources (books and articles) that touch on the

¹ Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen "Web Tabanlı İstatistiksel Teknik Tanımlayıcısı Uygulamasının Geliştirilmesi" isimli 223K382 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, muhammed.sengul@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9488-2662>

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, erguldemir@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3708-8013>

distinction between inter-rater agreement and rater reliability were examined. According to the research findings, inter-rater agreement is when raters give the same value for the relevant participant; rater reliability is when the ratings made by the raters for the relevant participant are systematically equalized in a monotonous manner. While inter-rater agreement coefficients can be used in high-risk and non-high-risk situations, rater reliability is used in non-high-risk situations. While inter-rater agreement coefficients generally provide descriptive information, rater reliability coefficients provide information beyond the descriptive level, providing researchers with a wealth of interpretation.

Keywords: Inter-rater agreement, inter-rater reliability

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 güvenilirliği, iki veya daha fazla puanlayıcının katılımcı veya nesnelere birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmeleri ile belirlenebilir. Puanlayıcılar arası uyum veya güvenilirlik 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 güvenilirlik katsayıları, subjektif puanlamanın yapıldığı durumlarda, yapılan puanlamanın güvenilirliği veya tekrarlanabilirliğine yönelik kanıt olarak kullanılır. Elde edilen uyum veya güvenilirlik katsayıları, belirli bir zamanda belirli bir ölçme aracı üzerinde belirli bir puanlayıcı grubu arasındaki uzlaşma veya tutarlılık düzeyini ifade eder (Stemler, 2004). Bu nedenle, her elde edilen geçerlik ve güvenilirlik kanıtı gibi puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirlik katsayıları da ölçme aracının değil verilerin bir özelliğidir.

Verilerin bir özelliği olan puanlayıcı uyum ve puanlayıcı güvenilirliği katsayıları, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında standart testlerde yer alan açık uçlu maddelerin puanlanması başta olmak üzere üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğu subjektif puanlama yapılan durumlarda kullanılmaktadır. En az iki puanlayıcının yaptığı puanlamanın güvenilirliğine yönelik alanyazında araştırmacılara birçok katsayı önerilmektedir. Önerilen puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirlik katsayılarından hangisinin kullanılacağına yönelik sınıflandırmalar yapılmaktadır. Örneğin; Doğan, Eser ve Aksu (2022) puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirliğine ilişkin 22 tekniği tanıtarak, yapılan puanlamanın ölçek düzeyi öncelikli olmak üzere istatistiksel anlamlılık, standart hata, kayıp veri ve puanlayıcı sayısını dikkate alarak kullanılabilecek teknikleri sınıflamaktadırlar. Gwet (2012) benzer şekilde yapılan puanlamanın ölçek düzeyini dikkate alarak, her ölçek düzeyinde kullanılabilecek puanlayıcı uyum ve puanlayıcı güvenilirliği katsayılarına yönelik sınıflandırma önerilerine yer vermektedir. Bu kaynaklar genel olarak hangi durumda hangi katsayının kullanılacağına yönelik araştırmacılara rehberlik etmektedir. Yapılan sınıflandırma önerileri ile birlikte bazı çalışmalarda sınırlı sayıda puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirlik katsayısının karşılaştırıldığı görülmektedir. Örneğin, Güler ve Taşdelen-Teker (2015) iki puanlayıcının 10 maddeye verdikleri yanıtlar üzerinde korelasyon, ortalamaların incelenmesi, uyuşma yüzdesi ve genellenebilirlik kuramına yönelik teknikleri karşılaştırmış ve birçok hata kaynağını aynı anda dikkate alan genellenebilirlik kuramına bağlı güvenilirlik katsayısının kullanılmasını önermişlerdir. 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 güvenilirliğin düşmesine, Krippendorff alfa tekniğinin Kappa tekniğine göre puanlayıcı sayısından daha az etkilendiğine ve log lineer analizin daha kapsamlı bilgi sağladığı belirtmişlerdir. Gürlük ve diğ. (2023) 35 öğrencinin dokuz maddeye verdikleri yanıtlar üzerinden sınıfıçı korelasyon katsayısı (ICC), Krippendorff alfa, Fleiss kappa ve Cohen kappa teknikleri karşılaştırılmış ve ICC 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 olduğunu belirtmişlerdir. Değinilen temel kaynaklarda araştırmacılara rehberlik edecek katsayı önerileri yer almakta, yapılan çalışmalarda bazı tekniklerin diğerlerine göre belirli durumlarda üstünlükleri vurgulanmakta, puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenirligi ayrımı yapılmamakta ve genel olarak da en az iki farklı teknik ile uyum veya güvenirlilik hesaplamalarının yapılması önerilmektedir.

Birçok teknik, genel olarak *puanlayıcı güvenirligi* başliğı altında ele alınsa da puanlayıcılar arası uyum ve güvenirlilik katsayıları arasındaki farklar giderek daha fazla dikkat çekmektedir (Bajpai ve ark., 2015; Fleenor ve ark., 1996; Gisev ve ark., 2013; Goodwin, 2001; Tinsley ve Weiss, 1975; Vet ve ark., 2006). Ancak, temel kaynaklarda ve çalışmalarda hangi katsayıların kullanılacağına dair verilen öneriler sınırlı kalabilmekte, buna bağlı olarak da bu ayrım gözden kaçırılabilir. Bu durum, özellikle alan uzmanı olmayan araştırmacılar için, optimum bir uyum veya güvenirlilik düzeyinin nasıl en üst seviyeye çıkarılacağı konusunda belirsizlik oluşturmaktadır. Araştırmacılara, mutlak uzlaşmayı gösteren uzlaşma katsayılarının mı, tesadüfi hataların yol açabileceği değişimi ortaya koyan güvenirlilik katsayısının mı yoksa her iki tür katsayının birlikte kullanılması mı gerektiği konusunda verilecek öneriler, bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi arasındaki farkı ortaya koymak, bu ayrıma bağlı olarak kullanılacak katsayıları sınıflamak, puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenirligi ayrımı bağlamında yorum farklılıklarını belirtmek, avantaj ve dezavantajlarına değinmektir. Bu kapsamda yanıt aranan araştırma soruları şu şekildedir:

- Puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi katsayıları arasındaki temel fark nedir ve hangi durumda hangi katsayı tercih edilmelidir?
- Puanlayıcılar arası uyum ve güvenirlilik katsayılarını ayırımına göre yaygın olarak kullanılan katsayılar nasıl sınıflandırılabilir ve puanlayıcılar arası uyum ve güvenirlilik katsayılarını ayırımına bağlı olarak katsayıların avantaj ve dezavantajları 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 güvenirligi yönelik bilgilerin sentezlenmesi amaçlandığı için literatür taramasına dayalı temel araştırma türünde bir araştırmadır. Fraenkel ve diğer. (2023)'ne göre temel araştırmalar, genellikle teorik bir hipotez doğrultusunda belirli bir olgunun geri planında yatan süreçlerin açıklanmasına yönelik olarak yürütölen araştırmalardır.

Veri Kaynağı

Bu araştırmada puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi ayırımına değinen araştırmalar, ilgili katsayıları sınıflamaya yönelik temel kaynaklar (kitap ve makale) ve belirli katsayıları karşılaştıran makaleler veri kaynağı olarak dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, araştırma kapsamında ele alınan kaynaklarda başta puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenirligi olmak üzere ilgili katsayıların kullanım yeri, ölçek düzeyi ve ilgili katsayıların betimsel bir değer veya betimsel değerin ötesinde bir anlam taşıması açısından incelenmiştir ve bu incelemelere bağlı olarak avantaj ve dezavantajları ön plana çıkarılmıştır.

Bulgular

Birinci araştırma soruna yönelik bulgular

Puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenilirliği katsayıları farklı anlamlara sahip olmasına rağmen, güvenilirlik kavramı altında ele alındığından araştırmacılar veya uygulayıcılar tarafından eş anlamlı kullanılmaktadır (Benomar ve diğ., 2023, Kottner ve diğ., 2011). Alanyazında birçok katsayı bulunmaktadır ve bu katsayıların her biri farklı bir hesaplama formülüne sahip olmakla beraber bu katsayılar arasındaki ilk ayırım, uyum/uzlaşma (agreement) katsayısı ve güvenilirlik (consistency) katsayısı sınıflaması ile başlamaktadır (Frick ve Melvyn, 1978; Goodwin, 2001). Goodwin (2001) puanlayıcılar arası uyumu, puanlayıcıların katılımcıların yanıtlarına verdikleri puanların uyum derecesi; puanlayıcı güvenilirliği, puanlayıcıların katılımcıların yanıtlarını diğer puanlayıcılarla tutarlı bir şekilde (eş değer olması değil) sıralamaları şeklinde açıklamaktadır. Benzer şekilde Gisev ve diğ. (2013) puanlayıcılar arası uyumu, farklı puanlayıcıların her bir maddeye aynı değeri kesin olarak ataması; puanlayıcı güvenilirliği, farklı puanlayıcıların bir ölçekte yer alan farklı maddeler arasında tutarlı bir şekilde ayırım yapabilmesi ve her bir puanlayıcının atadığı puan ile ölçme hatası arasındaki değişkenlik olarak ifade etmektedirler. Bu ayırımı Koo ve Li (2016), puanlayıcılar arası uzlaşmada mutlak uyum önemliyen, puanlayıcı güvenilirliğinde tutarlılığın önemli olduğunu belirtmekte ve şu örnekle işevuruk olarak tanımlamaktadır. İki puanlayıcının olduğu bir durumda puanlayıcılar arası uyum ile tam (mutlak) uyuma kastedilirken ($y = x$); puanlayıcı güvenilirliğinde bir puanlayıcının verdiği puanın diğer puanlayıcının verdiği puana sistematik hata ile eşitlenmesi ($y = x + c$) olarak tanımlanmaktadır. Puanlayıcı güvenilirliği, puanların eşdeğerliğinden ziyade görece sıralamanın eşdeğer olması beklenmektedir. Puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenliğine değinilen ayırımın incelenmesine yönelik örnek veri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Puanlayıcılar arası uyum (PAU) ve puanlayıcı güvenilirliğine (PG) yönelik hipotetik veri

	Durum 1 (Yüksek PAU ve yüksek PG)			Durum 2 (Düşük PAU ve yüksek PG)			Durum 3 (Yüksek PAU ve yüksek PG)			Durum 4 (Düşük PAU ve düşük PG)		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
A	1	1	1	1	3	6	5	6	5	1	5	10
B	2	2	2	1	3	6	4	4	4	1	6	9
C	3	3	3	2	4	7	6	6	6	2	5	10
D	4	4	4	2	4	7	4	5	6	2	6	1
E	5	5	5	3	5	8	5	4	4	3	6	5
F	6	6	6	3	5	8	6	6	5	7	4	9
G	7	7	7	4	6	9	4	4	5	3	5	8
H	8	8	8	4	6	9	5	5	4	3	5	2
I	9	9	9	5	7	10	4	5	3	1	6	7
J	10	10	10	5	7	10	6	6	6	6	3	9

Gisev, 2013, s. 332

Tablo 1 incelendiğinde, durum 1’e göre üç puanlayıcı da her bir katılımcıya aynı puanı verdiği için hem PAU hem de PAG yüksek değere sahiptir. İkinci durumda, üç puanlayıcı da her bir katılımcı için farklı puanlama yaptığı için düşük PAU değeri elde edilmiştir. Ancak puanlayıcılar her bir katılımcı için monoton artan puan verdiği (puanlayıcılar arasında sistematik hata) için yüksek PAG değeri elde edilmiştir. Öncelikle her bir puanlayıcı tarafından en düşük değer verilen katılımcı veya her bir puanlayıcı tarafından en yüksek değer verilen katılımcı aynıdır. Ayrıca her bir satırda (her katılımcı için) puanlayıcılar tarafından yapılan puanlamalar, her satırda ortalama değerden farkı

aynıdır. Daha açık olarak, birinci katılımcı için ikinci puanlayıcı ile birinci puanlayıcı farkı, ikinci katılımcı için ikinci puanlayıcı ile birinci puanlayıcı arasındaki farka eşittir (Tinsley ve Weiss, 2000). Bu durum sistematik hatayı göstermektedir ve puanlayıcı güvenilirliği sistematik hatadan etkilenmemektedir. Üçüncü durumda, her bir katılımcı için verilen puanlar çoğunlukla aynı olduğu için yüksek PAU değeri elde edilmektedir. Ancak her bir katılımcı için sistematik sıralama olmadığı için PAG değeri düşük çıkmaktadır. Dördüncü durumda, puanlayıcıların verdikleri puanlar eş değer olmadığı için düşük PAU ve verilen puanlar monoton bir dizi şeklinde olmadığı için düşük PAG değeri elde edilmektedir. Tablo 1’de sunulan dört durum genel olarak değerlendirildiğinde, puanlayıcılar arası uzlaşmada puanlayıcıların aynı değeri ataması gerekirken, puanlayıcı güvenilirliğinde puanlayıcıların sistematik bir şekilde puanlama yapması yeterli olmaktadır.

Uzlaşma ve güvenilirlik katsayıları arasındaki en önemli fark tanımlandıktan sonra bu katsayılar hangi durumda tercih edilmelidir? Bajpai (2015) uzlaşma katsayılarının yüksek risk içeren kararlarda daha önemli olduğunu, güvenilirlik katsayılarının ise görece yüksek riskli olmayan performans değerlendirmelerinde kullanılabileceğini ifade etmektedir. Vet (2006) birey performansındaki gerçek değişkenliğin incelenmesi amaçlanıyorsa uzlaşma katsayılarının, bireylerin performansları arasında farklılığın belirlenmesi amaçlanıyorsa puanlayıcı güvenilirliğinin kullanılmasını önermektedir. Goodwin (2009) aynı veri üzerinde farklı teknikler ile puanlayıcılar arası uyumun sunulmasını ve raporlanmasını önermektedir. Bu öneri, puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirlik katsayılarının ayırımının bilinmesi koşuluyla güvenilirlik kanıtlarının zenginleştirilmesine yönelik katkı sağlayacağı aşikardır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenilirliği arasındaki fark açıklandıktan sonra katılımcılardan elde edilen verinin özelliğine bağlı olarak hangi katsayı veya katsayıların kullanılacağına yönelik alanyazında bazı öneriler verilmektedir. Doğan, Eser ve Aksu (2022) yapılan puanlamanın ölçek düzeyi öncelikli olmak üzere istatistiksel anlamlılık, standart hata, kayıp veri ve puanlayıcı sayısını dikkate alarak kullanılabilecek teknikleri sınıflamışlardır. Gwet (2012) puanlamanın ölçek düzeyini dikkate alarak, her ölçek düzeyinde kullanılabilecek puanlayıcı uyum ve puanlayıcı güvenilirliği katsayılarına yönelik sınıflandırma önerileri sunmuştur. Değinen kaynaklarda kullanılacak olan katsayı için verilen önerilerde puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği ayırımı yapılmamakta ve araştırmacılar için pratik kullanımına yönelik öneri ön plana çıkmaktadır.

Verilen katsayı önerileri yanında Gisev ve diğ. (2013) ve Bajpai ve diğ. (2015) kullanılacak olan katsayıya karar vermek için dört sorunun cevaplanması gerektiğini belirtmektedir: i) analizin amacı, ii) mutlak uyum mu yoksa yapılan puanlama trendinin mi önemli olduğu, iii) yapılan puanlamanın ölçek düzeyi ve iv) puanlayıcı sayısı. Ayrıca Goodwin (2001) verilerin ölçek düzeyi (sınıflama, sıralama, eşit aralık ve oran) ve araştırmacının görmek istediği ölçme hatası kaynağının niteliği ve sayısına göre kullanılacak katsayısının belirlenebileceğini ifade etmektedirler. Verilen bu önerilerde doğrudan puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği vurgusu ön plana çıkarılmaktadır. Buna ek olarak Stemler (2004) puanlayıcılar arası uyum ve puanlayıcı güvenilirliğini hesaplamak için istatistiksel yöntemleri analizin amacına bağlı olarak üç sınıfa ayırmaktadır: i) uzlaşma kestirimleri, ii) tutarlık kestirimleri ve iii) ölçme kestirimleri. Uzlaşma kestirimleri, puanlayıcıların gözlenen davranışa atadıkları puan açısından kesin bir anlaşmaya vardıkları varsayımına dayanır ve kesin bir uzlaşma olması durumunda puanlayıcıların ilgili yapıya özgü ortak yorumlarının olduğunu gösterir. Bu kategori altında basit yüzde uyuşma, Cohen Kappa ve Krippendorff alfa gibi uzlaşma katsayıları yer almaktadır. Tutarlık kestirimleri, uzlaşma kestirimlerinden farklı olarak puanlayıcının yaptıkları puanlamada ortak bir anlamın gerekli olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Bu kategori içinde Pearson korelasyon katsayısı, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ve Cronbach alfa katsayıları örnekleri verilmektedir. Ölçme kestirimleri, her katılımcı için toplam puan veya faktör puanı elde edilirken puanlayıcılardan elde edilen tüm bilgilerin

(varyans kaynaklarının) kullanılması varsayımına dayanmaktadır. Bu kategoride ele alınan yöntemlerin amacı, puanlayıcı uyumundan ziyade puanlayıcılardan elde edilen bilgilerin katılımcıların nihai puanı oluşturulurken ne kadar bilgi sağladığıdır. Bu kategori altına temel bileşenler analizi, genellenebilirlik kuramı ve çok yüzeysel Rasch modeli örnekleri verilmektedir. Verilen ayrımlar dikkate alınarak yaygın olarak kullanılan katsayılar, uyum/uzlaşma ve güvenilirlik katsayıları altında belirli özellikler açısından sınıflandırılmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği katsayılarının belirli özellikler açısından sınıflandırılması

	Uyum / Uzlaşma katsayıları			Güvenirlik katsayıları	
Amaç	Puanlayıcıların mutlak (kesin) olarak aynı değeri verecek şekilde puanlaması			Puanlayıcıların tutarlı bir şekilde (sistematik) puanlaması	
Hesaplama yöntemi	Yapılan puanlamanın eşit değerde olduğunun incelenmesi (a=b)			Varyans kaynaklı hesaplama yapılması	
Kullanım yeri	Yüksek riskli ve riskli olmayan uygulamalarda kullanılması			Yüksek riskli olmayan kararlarda kullanılması	
Ölçek düzeyi	Sınıflama	Sıralama	Eşit aralık (kategori sayısı düşük) / Oran	Sıralama	Eşit aralık / Oran
Kullanılabilecek katsayılar	<ul style="list-style-type: none"> • Yüzde uzlaşma • Cohen Kappa • Fless Kappa • Conger • Genelleştirilmiş iş Kappa • Light Genelleştirilmiş iş Kappa • Cramer V • Iota • Brennan-Prediger • Krippendorff alfa • Scott Pi • Gwet AC1 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüzde uzlaşma • Ağırlıklandırılmış Cohen Kappa • Scott Pi • Kendall W • Brennan-Prediger • Robinson A • Stuart-Maxwell • Krippendorff Alfa • Gwet AC2 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüzde uzlaşma • Scott Pi • Iota • Krippendorff alfa • Bland-Altman • Gwet AC2 	<ul style="list-style-type: none"> • Spearman korelasyon katsayısı • Cronbach alfa • Temel bileşenler analizi • Finn katsayısı • ICC • G Kuramı • Çok yüzeysel Rasch modeli • Hiyerarşik puanlayıcı modeli 	<ul style="list-style-type: none"> • Pearson korelasyon katsayısı • Cronbach alfa • Temel bileşenler analizi • Finn katsayısı • ICC • G Kuramı • Çok yüzeysel Rasch modeli • Hiyerarşik puanlayıcı modeli
Karşılaştırma	<ol style="list-style-type: none"> 1. İlgili katsayılardan sadece betimsel değer elde edilmesi ve katılımcıların puanlarında (yetenek kestiriminde) kullanılmaması 2. Etkileşim etkileri dikkate alınmaz. 3. Yuvalanmış modellerin kullanılmaması 4. Görece hesaplama kolaylığı ve yorumlamanın basitliği 5. Puanlayıcı eğitimi verilmemiş olması bu katsayıların düşük çıkmasına neden olabilir. Aşırı bir eğitim de 			<ol style="list-style-type: none"> 1. İlgili katsayılardan elde edilen değerlerin katılımcıların puanlarında kullanılması. Örneğin, çok yüzeysel Rasch modeli ve hiyerarşik puanlayıcı modeli. G kuramı kapsamında bir puandan bir puan evrenine genelleme yapabilmenin güvenilirliği söz konusu 	

	<p>istatistiksel bağımsızlığın azalmasına ve geçerliğin düşmesine neden olabilir.</p> <p>6. Puanlayıcı eğitimi verilmemiş olması bu katsayıların düşük çıkmasına neden olabilir. Aşırı bir eğitim de istatistiksel bağımsızlığın azalmasına ve geçerliğin düşmesine neden olabilir.</p> <p>7. Katılımcı puanlarının homojen ve heterojen olmasından etkilenmez.</p> <p>8. Katsayıların hesaplanması için varsayım gerektirmemesi</p>	<p>olabilmektedir. Ayrıca güvenilirliğin artırılması için karar çalışması ile optimum madde ve puanlayıcı sayısı için bilgi elde edilebilmektedir.</p> <p>2. Etkileşim etkilerinin modellenmesi (Sınıfıçı korelasyon katsayısı [ICC], G kuramı, çok yüzeyli Rasch modeli, Hiyerarşik puanlayıcı modeli)</p> <p>3. Yuvalanmış modellerin analize alınması</p> <p>4. Hesaplama için program gerektirmesi ve yorumlama için uzmanlık gerektirmesi</p> <p>5. Puanlama eğitimi verilmesi bile görece daha az etkilenme söz konusu olması</p> <p>6. Değer aralığından etkilenmemesi</p> <p>7. Katılımcı grubunun homojen olmasından etkilenilebilir. Örneğin, ICC katsayısı. Bu durumda alternatif katsayılar kullanılabilir.</p> <p>8. Belirli varsayımlar gerektirmesi (Örneğin, çok yüzeyli Rasch modeli, Hiyerarşik puanlayıcı modelinde katılımcı sayısı ve madde tepki kuramı (MTK) varsayımlarının sağlanması, Korelasyon teknikleri için normal dağılım varsayımı vb.)</p>
--	--	--

Sonuç ve Tartışma

Eğitimde özellikle açık uçlu maddelerin yer aldığı araştırmalarda, puanlayıcı güvenilirliği önemli bir güvenilirlik kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda bu katsayılar pratik olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bu katsayıların teorik alt yapısı (puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği) ve sağladığı yorum zenginliği tek bir katsayıya indirgenerek kritik değer ile karşılaştırılmakta ve güvenilirlik hakkında karar verilmektedir. Teorik olarak alt yapısı gözden kaçan puanlayıcı güvenilirliği için bu araştırmada, puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği arasında farka değinilmiş, bu ayrıma göre yaygın olarak kullanılan katsayılar sınıflanmış, puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği ayrımı bağlamında avantaj ve dezavantajları belirtilmiştir.

Puanlayıcılar arası uzlaşma ve puanlayıcı güvenilirliği arasındaki temel fark, uyum katsayılarında mutlak (kesin) olarak aynı değerin verilmesi sözkonusu iken, puanlayıcı güvenilirliğinde puanlayıcıların farklı yanıtlar arasında tutarlı bir şekilde ayırım yapması sözkonusudur. Uzlaşma katsayıları yüksek riskli kararlarda öncelikli olarak kullanılması gerekirken, yüksek risk içermeyen çalışmalarda uzlaşma 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 sunarak katılımcıların puanlarına dahil edilmezken, puanlayıcı güvenilirliği katsayıları betimsel bir değer sunmanın ötesinde, hatayı en aza indirecek şekilde puanlayıcı sayısı hakkında araştırmacıya daha zengin bilgi sunması ve puanlayıcı davranışlarının katılımcıların yetenek kestirimlerinde hesaplamalara dahil edilmesi bu 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 hakkında daha fazla bilgi sunmaktadır. Ancak uyum katsayılarının hesaplanması ve yorumlanması görece kolay iken, puanlayıcı güvenilirliği katsayılarının hesaplanması ve yorumlanması alan uzmanlığı gerektirmektedir. Puanlayıcılar arası uzlaşma veya puanlayıcı güvenilirliği katsayıları aynı araştırmada kullanıldığında, araştırmacıların elde edilen değer yanında bu katsayıların ayırımının farkında olması yapılan araştırmanın güvenilirlik kanıtlarının daha zengin çerçevede ele alınmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

- 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. <https://www.proquest.com/docview/1779874988/fulltextPDF/D7E9799010044C6FPQ/1?accountid=8319&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Benomar, A., Zarour, E., Létourneau-Guillon, L., and Raymond, J. (2023). Measuring interrater reliability. *Radiology*, 309(3), e230492. <https://doi.org/10.1148/radiol.230492>
- Doğan, N. Eser, M. T., ve Aksu, g. (2022). *R programlama dili ile puanlayıcılar arası uyum ve güvenilirlik*. Pegem Akademi.
- Fleener, J. W., Fleener, J. B., and Grossnickle, W. F. (1996). Interrater reliability and agreement of performance ratings: A methodological comparison. *J Bus Psychol*, 10, 367-380. <https://doi.org/10.1007/BF02249609>
- 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.

7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Deney ve Etkinliklerin Yapılma Durumlarının Belirlenmesi

Mehmet Akif ARDUÇ¹

MEB

Gülşah GÜRKAN²

Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan deney ve etkinliklerin yapılma durumları incelenmiştir. Araştırmanın amacı, öğrencilerin fen bilimleri dersinde yer alan deney ve etkinlikleri ne ölçüde gerçekleştirdiklerini tespit etmektir. Araştırma, Güney Anadolu Bölgesi'nde 30 ortaokulda öğrenim gören 623 öğrenci ve 30 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılarak hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Doküman analizi ile ders kitabındaki deney ve etkinlikler incelenmiş, ardından tarama deseniyle öğrencilerden ve öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre, 7. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki deneylerin ve etkinliklerin yapılma oranı düşük (%20) bulunmuştur. Deney ve etkinliklerin büyük oranda (%58) fizik branşında olduğu belirlenmiştir. Fizik branşındaki deneylerin daha fazla oranda yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle "Elektrik Devreleri" ve "Işığın Madde ile Etkileşimi" ünitelerinde yer alan deneylerin yapılma oranı daha yüksek bulunmuştur.

Abstract

In this study, the implementation status of the experiments and activities included in the 7th-grade science textbook was examined. The aim of the research is to determine to what extent students carry out the experiments and activities in the science course. The research was conducted with 623 students and 30 teachers from 30 middle schools in the Southeastern Anatolia Region. A mixed-method approach was used to collect both qualitative and quantitative data. The experiments and activities in the textbook were analyzed through document analysis, and data were collected from students and teachers using a survey design.

According to the results of the study, the implementation rate of the experiments and activities in the 7th-grade science textbook was found to be low (20%). It was determined that a large portion of the experiments and activities (58%) were in the field of physics. It was also found that experiments in the field of physics were conducted more frequently. In particular, the experiments in the units "Electrical Circuits" and "Interaction of Light with Matter" were found to have a higher implementation rate.

Giriş

Fen bilimleri dersi ilkökul üçüncü sınıftan başlayarak ortaokul sekizinci sınıfa kadar devam eden ve lise düzeyinde fizik, kimya ve biyoloji olarak branşlaşarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan bir derstir. Dersin içeriğine, öğretim programına ve ders kitaplarına bakıldığında fen bilimleri dersinin öğretiminde deney ve etkinliklerin kullanıldığı görülmektedir. Peki, bu deney ve etkinliklerin ne kadarı okullarda yapılmaktadır? Bu önemli bir sorudur. Yapılan çalışmalar deney ve etkinliklerin yapılmasının anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını göstermektedir. Eğitim ve öğretim

¹ Sorumlu Yazar. Dr, MEB, arducakif@gmail.com

² Dr, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, gulsah.gurkan@ozal.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0297-3060>

alanında yapılan birçok çalışmanın amacı öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturabilmenin yollarını bulabilmek üzerinedir. Bu doğrultuda fen deney ve etkinliklerinin yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Fen bilimleri dersinde deney yapmadan etkili bir öğretim mümkün müdür? Bu soruya olumlu yanıt vermek oldukça zordur. Eğitim alanındaki literatür, öğrenmede uygulamanın yerini hiçbir şeyin tutamayacağını vurgulamaktadır (Anılan vd., 2020; Çepni, 2009). Öğrencinin bilgiyi uygulamalı olarak deneyimlemesi, konunun kalıcı bir şekilde öğrenilmesine önemli katkı sağlamaktadır. Örneğin, bir öğrenciye kağıttan uçak yapmanın adımları defalarca gösterilse bile, uçağı kendi başına yapmadığı sürece bu bilgi kalıcı olmayacaktır. Aynı şekilde, suyun kaynama noktasını öğrenmek için öğrenci sadece teorik bilgiyle yetinmemeli, termometre ile bizzat ölçüm yapmalıdır; bu deneyim teorik bilgiyi pekiştirecek ve anlamlı hale getirecektir.

Literatürde, fen bilimleri dersinde yapılan deney ve etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine sağladığı olumlu katkılar birçok çalışmada ortaya konmuştur (B. Aydoğdu & Ergin, 2008; Keskin & Güneysu, 2023; Nasırlı vd., 2019; Yıldız, Akpınar vd., 2006). Ancak, deney yapmanın öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği de belirgin bir sorun olarak görülmektedir (Bozdoğan & Yalçın, 2004; İnan, 2005). Türkiye’de fen bilimleri ders kitaplarında yer alan deneylerin büyük çoğunluğunun karmaşık olmadığı ve uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir (Kırpık & Engin, 2009; Şimşek, 2010; Yıldız & Tatar, 2012). Ancak öğretmenler, zaman yetersizliği, malzeme eksikliği veya güvenlik endişeleri gibi nedenlerle deney yapmaktan kaçınılmaktadırlar (Kaya, 2011; Keskin & Güneysu, 2023; Timur vd., 2014). Bu nedenlerin, ders kitapları ve öğretim programlarına bakıldığında, geçerli olmadığı görülmektedir (Özmen, 2015; Şimşek, 2010; Yıldız & Tatar, 2012).

Deneylerin yapılmaması, öğrencilerin fen bilimleri dersinden beklenen faydayı sağlamasını engelleyebilir. Bu sebeple deney yapmanın önemi, öğretmenler, program geliştiriciler ve politika yapıcılar tarafından sürekli olarak gündemde tutulmalı ve desteklenmelidir. Bu çalışma, öğretmenlerin deney yapma alışkanlıklarını teşvik edecek yöntemler önermeyi ve öğrencilerin deney yapma oranlarına dair farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) deney yapma oranlarını artırmaya yönelik öneriler sunulacaktır. Bu sayede, fen bilimleri dersi, bilimin doğasına uygun bir biçimde işlenecek ve öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile üst düzey düşünme yetenekleri geliştirilecektir (B. Aydoğdu & Ergin, 2008; Yıldız & Tatar, 2012).

Bu çalışma, 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan deney ve etkinliklerin fizik, kimya ve biyoloji branşlarına göre dağılımlarını analiz etmeyi ve bu deneylerin ne ölçüde uygulandığını araştırmayı hedeflemektedir. Çalışmanın hipotezi şudur:

H: 7. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki deney/etkinlikler büyük oranda uygulanmamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda karma yöntem kullanılmıştır. Öncelikle 7.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan deney ve etkinliklerin belirlenmesi gerektiği için nitel yöntem olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, incelenmesi hedeflenen bilgilere hedef dokümanlar üzerinden ulaşılarak tasnifleme sürecidir (Özkan, 2023). Araştırmada doküman analizi yardımıyla deney ve etkinlikler belirlendikten sonra yapıma durumlarının tespitinin yapılabilmesi için de nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenine dayalı olarak nicel veriler elde edilmiştir. Tarama deseni, belirlenmesi hedeflenen verilerin geniş bir kitleden toplanabilmesine olanak sağlayan bir desendir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada öncelikle nitel veriler toplandığı sonrasında nicel veriler toplandığı için bu çalışma karma yöntemin keşfedici desenindedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin Güney Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ilde 30 ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf 623 öğrenciden ve toplamda 30 öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem amaçlı örneklem türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı örneklem, evreni temsil edebilme gücü yüksek rastgele örnekleme yöntemlerindedir (Karasar, 2009). Öğrenciler seçilirken farklı yerleşim birimlerinden olmasına (köy, ilçe, şehir merkezi) ve farklı okul türlerinde olmasına (ortaokul, imam hatip ortaokulu, özel okul, taşınmalı eğitim merkezi) olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma yapılan şehrin İl Millî Eğitim Müdürlüğü sayfasından belirlenen ölçütlere dayalı olarak tasnifler yapılmış ve evreni temsil edecek örneklem grubu seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışma da deney ve etkinliklerin yapıma durumlarının belirlenmesi ve ders kitabında yer alan deney ve etkinliklerin hangi branşta yoğunlaştığının tespiti amacıyla 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı incelenmiştir. Ders kitabı incelenirken deney ve etkinliklerin yer aldığı ünite isimleri, deney ve etkinlik isimleri, kitaptaki sıra numaraları ve buldukları sayfa sayısı raporlanarak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan forma deney ve etkinliğin yapıma/yapılmama durumunu belirtecek bir sütunda eklenerek öğrenci ve öğretmenlerden gerekli bilgiler tarama desenine dayalı olarak toplanmıştır. Öncelikle formlar öğrencilere ders kitapları eşliğinde doldurtulmuş daha sonra öğretmen teyidi alınmıştır. Elde edilen nicel veriler Excel programı aracılığıyla frekans ve yüzde değerlerine dönüştürülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

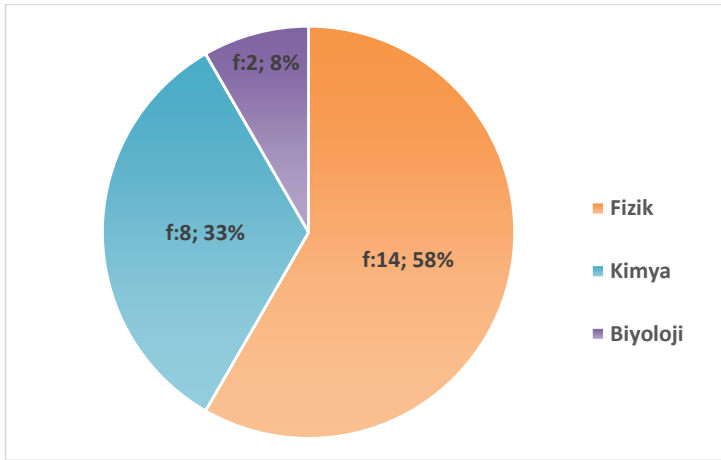
Doküman analizi ile toplanan verilerde bir hata olmaması için oluşturulan form ders kitabı kullanılarak iki fen bilimleri öğretmeninin incelemesine sunulmuş ve forma işlenen verilerin doğruluğu teyit ettirilmiştir. Ünite isimleri, branş dağılımları, deney ve etkinlik isimleri ve sayfa numaralarının doğru olduğu görülmüştür. Form yardımıyla öğrenci ve öğretmenlerden deney ve etkinliklerin yapıma durumunun belirlenmesi için toplanan veriler Excel programına yüklendikten sonra bir gün aralıkla araştırmacılar iki defa kontroölünü sağlamış ve bir fen bilimleri alan uzmanının kontrolü sağlanmıştır.

Bu çalışmada çalışmanın modeli, örneklem seçim şekli ve gerekçesi, örneklem düzeyi ve sayısı belirtilmiştir. Veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır. Bulgular yorumsuz verilmiş ve elde edilen bulgular literatürle tartışılmıştır.

Ünite	NO	Etkinlik/Deney Adı	Sayfa	Yapılma Durumu
1. Güneş Sistemi ve Ötesi	1	Bir Teleskop Modeli Yapalım	31	3
	2	Farklı Hücreleri inceleyelim	54	5
2. Hücre ve Bölünmeler	3	Ağırlıkları Ölçelim	78	7
	4	Ündaki çukurlar ve enerji	87	4
	5	Kinetik enerjide neden azalma oldu	93	4
	6	Kinetik enerjiye ne oldu	94	3
3. Kuvvet ve Enerji	7	Model moleküller yapalım	109	5
	8	Element ler ve sembolleri	117	7
	9	Çözelti hazırlıyorum	123	6
	10	Ne kadar hızlı çözünüyor	125	6
	11	Nasıl bir karışım	127	5
	12	Karışımlar ayrılıyor	129	4
	13	Evsel atıkların geri dönüşümüne katkı	134	7
	14	Örnek yardım projesi	139	2
4. Saf Madde ve Karışımlar	15	Hangisi daha çok ısındı	151	3
	16	Renk çarkı	153	13
	17	Ayna dedektifi	159	11
	18	Aynalarda oluşan görüntüler	162	8
	19	Merceklerin doğadaki etkisini gözlemleyelim	170	6
5. Işığın madde ile Etkileşimi	20	Merceklerin odak noktalarını belirleyelim	172	2
	21	Tohumun çimlenmesi	191	5
6. Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	22	Ampulleri birbirine bağlayalım	207	12
	23	Ampul parlaklığı	209	9
7. Elektrik Devreleri	24	Gerilimle akımın ilişkisi	213	6

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde branşlara (fizik, kimya, biyoloji) göre etkinlik dağılımı, deney ve etkinliklerin yapılma durumu, branşlar bazında yapılma durumu sunulmuştur.



Şekil 1. Deney ve Etkinliklerin Branş Dağılımı

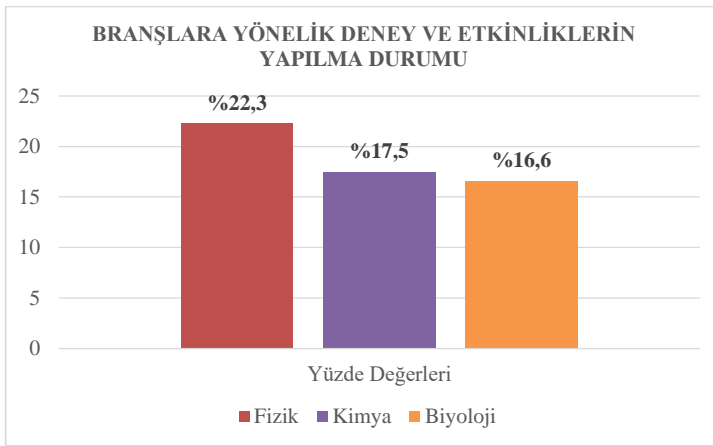
Şekil 1' de verilen bulgulara bakıldığında fizik branşına ait deney ve etkinlik sayısının diğer branşlara göre fazlalığı (%58) dikkat çekmektedir. 7. sınıf düzeyinde en az deney ve etkinliğin de biyoloji branşında olduğu görülmektedir.

7.sınıf fen bilimleri dersi ders kitabında yer alan deney ve etkinliklerin ünite, isim ve yapılma durum frekanslarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Deneysel ve Etkinliklerin Ünite, İsim Ve Yapılma Durum Frekanslarına İlişkin Bilgiler

Tablo 1 incelendiğinde 7.sınıf düzeyinde toplam 24 deneysel ve etkinliğin olduğu 4 fizik, 1 kimya ve 2 biyoloji ünitesine ait deneysel ve etkinliğin olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde ışığın maddeyle etkileşimi ünitesindeki deneysel ve etkinliklerin fazla sayıda yapıldığı ve elektrik devreleri ünitesi deneysel ve etkinliklerinin fazla sayıda yapıldığı görülmektedir.

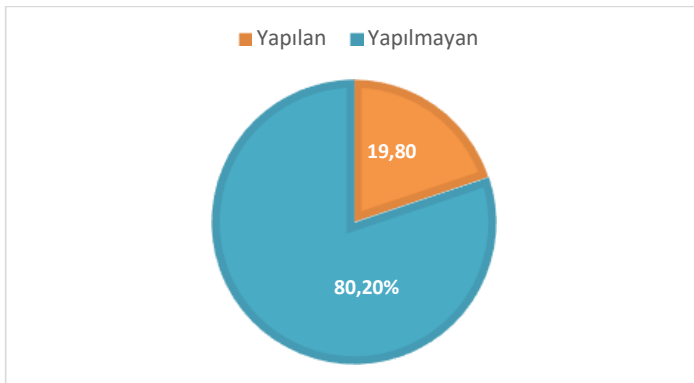
Tablo 1 incelenerek fizik, kimya ve biyoloji branşlarında deneysel ve etkinliklerin yapıla oranları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Fizik, Kimya ve Biyoloji Branşlarında Deneysel ve Etkinliklerin Yapılma Oranları

Şekil 2 incelendiğinde fizik branşındaki deneysel ve etkinliklerin yapıla oranı daha yüksek olsa da üç branşa ait değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 1’e göre tüm deneysel ve etkinliklerin yapıla oranı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Deneysel ve Etkinliklerin Yapılma Oranı

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 7. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki deney ve etkinliklerin branşlara göre dağılımını ve uygulanma durumlarını incelemektedir. Bulgular, deney ve etkinliklerin çoğunluğunun fizik branşına ait olduğunu göstermektedir. Fizik, kimya ve biyoloji branşlarındaki deneylerin birbirine yakın oranlarda uygulandığı tespit edilmiştir. Ancak genel olarak deney ve etkinliklerin %80 oranında uygulanmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, literatürdeki diğer araştırmalar (Bozdoğan & Yalçın, 2004; İnan, 2005) da deney ve etkinliklerin büyük oranda uygulanmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında fizik ünitelerinin ağırlıklı olduğu ve bu nedenle fizik deneylerinin sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Deney ve etkinliklerin uygulanmama durumunun branş farkı gözetmeksizin benzer oranlarda olması, sorunun branşlardan bağımsız olduğunu işaret etmektedir. Deney ve etkinliklerin yeterince yapılmaması, bu alanda daha derinlemesine incelenmesi gereken ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalar (Aydoğdu & Yardımcı, 2013; Azizoğlu & Çetin, 2009; Karamustafaoğlu & Kandaz, 2006; Yıldız, Aydoğdu, vd., 2006) öğretmenlerin sınav kaygısı, zaman yetersizliği, malzeme eksikliği, güvenlik endişeleri ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklanan olumsuz tutumlarına dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin deney ve etkinlikler konusundaki tutum ve motivasyonlarını artırmaya yönelik önlemler alınması ve deneylerin yapılmama nedenlerinin detaylı bir şekilde araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Anılan, B., Berber, A., & Suder, N. (2020). Basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemi ile yapılan deney uygulamalarına yönelik öğretmen aday 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 yapıma 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 biliminin 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 Güvenirlilik: 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.
- Şimşek, C. L. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 433-445.
- Tekin, S. (2008). Tahmin-gözlem-açıklama stratejisinin fen laboratuvarında kullanımı: Kükürdün molekül kütlesi nedir? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 173-184.
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Timur, B. (2014). Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile öğretmen adaylarının fen deneylerinin amaçlarını kavramaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 238-251.
- Ünal, M., & Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programı'nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3592>
- Yıldız, E., Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerinin amaçlarına yönelik tutumları. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 2-18.
- Yıldız, E., Aydoğdu, B., Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerine yönelik tutumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 71-86.
- Yıldız, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/421>

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Üretken Yapay Zeka: Süreçlerin Dönüşümü

Emel GÜLER¹

Can GÜLER²

Anadolu Üniversitesi

Anadolu Üniversitesi

Özet

Bu çalışma açık ve uzaktan öğrenmede üretken yapay zeka kullanımını endüstrileşme kuramı çerçevesinde ele almaktadır. Son yıllarda oldukça hızlı bir şekilde gelişen ve günlük olarak kullanılan bir teknoloji haline gelen üretken yapay zeka köklü değişimlerin önünü açmıştır. Bu teknolojinin sağladığı olanaklar eğitimden mühendisliğe, sanattan kurumsal dünyaya kadar geniş bir yelpazede iş süreçlerinin dönüştürmeye başlamıştır. Özellikle rutin ve tekrarlayan zaman alıcı işlerin otomatikleşmesi, insan gücünün daha yaratıcı ve stratejik görevlere odaklanmasını sağlamaktadır. Üretken yapay zeka bu noktada iş süreçlerini hızlandırırken aynı zamanda kişiselleştirilmiş ve iyileştirilmiş çözümler sunabilmektedir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlanmış, hızlı üretilen içerikler sunma potansiyeline sahipken merkezi bir yönetime destek verebilmektedir. Ancak bu hızlı değişimler; veri güvenliği, etik sorunlar, etkileşim gibi farklı durumların tartışılmasını da beraberinde getirmektedir. Bu noktada öğrenme süreçlerinde yürütülen işlerin yeniden ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada, endüstrileşme kuramının temel bileşenleri bağlamında açık ve uzaktan öğrenme süreçlerine üretken yapay zeka entegrasyonun etkileri tartışılmaktadır. Nitel durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada mevcut alanyazın incelemesi yapılarak üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenmede endüstrileşme süreçlerine etkisini incelenmiş, bu teknolojik dönüşümün potansiyel fırsatları ve zorlukları hakkında öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: açık ve uzaktan öğrenme, e-öğrenme, üretken yapay zeka, endüstrileşme kuramı.

Abstract

This study examines the use of generative artificial intelligence in open and distance learning within the framework of industrialization theory. Productive artificial intelligence, which has developed rapidly in recent years and has become a technology used daily, has paved the way for radical changes. The possibilities provided by this technology have started to transform a wide range of business processes from education to engineering, from art to the corporate world. In particular, automating routine and repetitive time-consuming tasks enables manpower to focus on more creative and strategic tasks. At this point, productive artificial intelligence can accelerate business processes while providing personalized and improved solutions. Open and distance learning has the potential to provide fast-produced content tailored to the needs of learners and can support centralized management. However, these rapid changes bring about discussions on different issues such as data security, ethical issues, and interaction. At this point, it becomes necessary to reconsider the work carried out in learning processes. In this research, the effects of productive artificial intelligence integration into open and distance learning processes are discussed in the context of the basic components of industrialization theory. Designed as a qualitative case study, this study examines the impact of generative artificial intelligence on industrialization processes in open and distance learning

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi., Anadolu Üniversitesi, emelgoksal@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0492-4492>

² Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, canguler@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4631-502X>

by reviewing the existing literature and developing recommendations about the potential opportunities and challenges of this technological transformation.

Keywords: open and distance learning, e-learning, generative artificial intelligence, industrialization theory.

Giriş

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 teknolojiye 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 bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Endüstrileşme Kuramı

Açık ve uzaktan öğrenmeye eğitim boyutundan ziyade yönetim boyutundan bakmaya çalışan Otto Peters (1988), uzaktan eğitim kurumlarını 1960'lı yıllarda endüstriyel bir bakış açısıyla inceleyerek endüstrileşme kuramını geliştirmiştir.

Peters çalışmalarında, uzaktan eğitim felsefesini anlamaya ve bu doğrultuda açıklamaya çalışırken geleneksel eğitim terminolojisinin çok kapsamlı olmadığını ve uzaktan eğitimin aslında geleneksel eğitim için birçok açıdan yeni gerçekleri ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Bununla birlikte radyo ve televizyon gibi medya ortamlarının sağladığı eğitim fırsatları da o günün koşullarında ve mevcut

olanaklar bağlamında yenilikçi yaklaşımlar olarak belirtilmiştir. Bu olanakların günümüzde (2024) her geçen gün daha da genişlediğini görebiliyoruz. Örneğin; bilgisayar, internet, ağ, uydu, mobil aygıtlar, sanal gerçeklik uygulamaları ve yapay zeka teknolojileri gibi. Dolayısıyla geleneksel eğitimi çağrıştıran mevcut kavramlar üzerinden uzaktan eğitim için anlayış geliştirme çabaları sınırlı bir çerçevede kalacaktır. Bu bakımdan Peters (1988), uzaktan eğitim olgusunu yorumlamak için endüstriyel üretim teorilerinden türetilen yapısal öğelerinden, kavramlarından ve ilkelerinden yararlanmıştır. Zawacki-Richter (2019)' e göre endüstrileşme kuramının ilkeleri eğitim sistemlerimizin ve uzaktan eğitimin sağlanmasını yöneten kurumsal çerçevenin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde yardımcı olabilir.

Peters (1988, 2013) endüstrileşme kuramını aşağıdaki boyutlar üzerinden anlatmaya çalışmıştır. Bu boyutlar şu şekildedir:

- 1. Rasyonalizasyon** (rationalization): Zaman, para ve emek girdilerinin en üst düzeyde performans elde edilebilecek seviyeye indirilmesi için gerekli yöntemsel ölçütlerin kullanılmasına vurgu yapan Peters, rasyonalizasyon ile öznel yargılar ve özelliklerin etkilerini ortadan kaldıracak nesnel bir yaklaşımla hareket edilmesini ve mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını sağlayacak şekilde öğretim yöntemlerinin belirlenmesini ifade eder.
- 2. İş bölümü** (division of labor): Endüstriyel yaklaşıma uygun olarak görevlilerin yaptıkları işte uzmanlaşabilmeleri ve nitelikli bir uzaktan eğitim için iş bölümünün yapılması gerektiğinin altı çizilir ve Peter' a göre etkili bir uzaktan eğitim için iş bölümü yapılmalıdır. Öğretim tasarımı ekibinin profesyonel üyelerinin özel işlevlerde (konu uzmanları, editörler, medya geliştiricileri, proje yöneticileri vb.) çalıştığı öğretim tasarımı sürecinde iş bölümü belirgin hale gelir (Zawacki-Richter, 2019).
- 3. Mekanikleşme** (mechanization): Uzaktan eğitim gerçekleştirilebilmesi için mekanikleşmenin gerekli olduğu vurgulanır. Bilgisayar, matbaa, optik okuyucu gibi makineler olmadan uzaktan eğitimin sürdürülmesinin çok mümkün olmadığı belirtilir.
- 4. İmalat hattı** (assembly line): Endüstriyel bir ortamdaki üretim bantlarına benzer olarak uzaktan eğitim sistemleri için de benzer bir yapı düşünülebilir. Öğretim materyallerinin üretilmesi de bu süreçler bağlamında ele alındığında tasarım, geliştirme, değerlendirme ve dağıtım gibi aşamaların olduğu görülebilir. Ürün, bir sorumluluk alanından diğerine geçirilerek ve her aşamada ilgili uzmanlık alanının karakteristik özellikleri bağlamında değişiklikler ve geliştirmeler yapıldıktan sonra nihai ürün olarak öğrenciye sunulur.
- 5. Kitlesele üretim** (mass production): Açık ve uzaktan öğrenme sistemleri genel olarak büyük ölçekli kitlenin öğrenme taleplerini karşılamak üzere geliştirilen yaklaşımlardır. Kurumların küresel anlamda varlığını devam ettirebilmelerinin yolu da hedef kitlenin öğrenme gereksinimlerini doğru analiz edip buna yönelik çözümler geliştirebilmelerinden geçmektedir. Bu durum, kurumları nitelikli eğitim sunabilmeye ve kaliteli içerikler geliştirmeye zorlar.
- 6. Hazırlık çalışması** (preparatory work): Uzaktan eğitimde başarının kesin olarak bir hazırlık çalışmasına bağlı olduğunu vurgulayan Peters, hazırlık çalışmasında birbirinden farklı yüksek niteliklere sahip uzmanlık alanlarından olan kişilerin bir araya gelerek her aşamanın ayrıntılı biçimde görüşülmesi gerektiğini belirtir.
- 7. Planlama** (planning): Başarılı bir açık ve uzaktan öğrenme ortamı oluşturabilmek etkili bir planlama gerektirir. Planlamada önceliklerin belirlenmesi ve plana uygun şekilde kararların alınıp uygulanması olası problemleri önleyecektir.
- 8. Organizasyon** (organization): Peters uzaktan eğitimde, öğretim yönteminin etkinliği ile rasyonel organizasyon arasında doğrudan bir bağlantı olduğundan bahsetmektedir. Organizasyon; öğrencilerin belirlenen zamanlarda önceden belirlenmiş belgeleri almasını, gönderilen her ödev için uygun bir öğretim elemanının hazır bulunmasını, belirli zamanlarda

belirli yerlerde danışmanlıkların ya da sınavların yapılmasını mümkün hale getirir (Peters, 1988)

9. **Bilimsel kontrol yöntemleri** (scientific control methods): Bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak sunulan açık ve uzaktan öğrenme sisteminin ne kadar etkili olduğu incelenmelidir. Bunun için geçerliliği güvenilirliği kanıtlanmış ölçüm yöntemlerinden faydalanılarak toplanan veriler amaca uygun analiz teknikleri ile çözümlenmelidir.
10. **Somutlaştırma** (formalization): Uzaktan eğitimde tüm öğretim süreçleri ile ilgili yönergeler önceden belirlenmelidir. Herhangi bir durumda; öğrenci, öğretim elemanı vd. görevliler bu yönergelere göre hareket etmelidir. Örneğin bir ödevin değerlendirilmesinde öğretim elemanı standart bir yönergeye uygun davranmalıdır.
11. **Standartlaştırma** (standardization): Peters standartlaştırma ile öğretim süreçleri, değerlendirme yöntemleri ve öğrenme materyallerinin seçiminde öğretim elemanının özel ilgi alanının bir yansımasından ziyade belirlenmiş standartlar çerçevesinde olmasını gerektiğini ve bu şekilde daha nesnel hareket edilebileceğini belirtmektedir. Peters'a (1988) göre bir uzaktan eğitim kurumu derslerinin akademik içeriklerini, mümkün olduğunca tüm uzaktan öğrencilerine eşit şekilde hitap edecek şekilde standartlaştırmak zorundadır.
12. **İşlev değişimi** (change of function): Endüstriyel üretimlerde bulunan iş bölümü, imalat hattı ya da mekanikleşme gibi bileşenlerin getirdiği bir takım süreçlerde uzmanlıkların rol değişimi söz konusu olabilir. Bu durum olası bir iş kaybı algısı oluştursa da aslında bu, yeni işlerin ya da görevlerin ortaya çıkmasını sağlar. Uzaktan eğitim için de oluşabilecek benzer işlev değişikliklerinden söz edilebilir. Peters'a (1988) göre, öğretim elemanları ders içeriğini aktarma görevinden büyük ölçüde kurtulduklarından motivasyonu artırma, bireysel destek sağlama, öğrenciler için ders içeriklerini yapılandırma, sorunları belirleme, bağlantılar kurma gibi zorlu işlerde daha fazla görev alabilirler.
13. **Nesnelleştirme** (objectification): Geleneksel eğitim ortamlarında uygulanan öğretim süreçlerinde bir öğretim elemanının öznel düşünce tarzının bir takım yansımalarını görmek mümkündür. Benimsediği stratejiyle inandığı en iyi yöntemi geleneksel öğretim ortamlarına öznel bakış açısıyla aktarmaya çalışır. Uzaktan eğitimde ise geleneksel eğitim ortamlarına ilişkin bahsedilen esneklik daha nesnel bir yaklaşımla sınırlandırılmıştır. Peters'a (1988) göre öğretim ve değerlendirme süreçlerinde öznel/kişisel öğeler yerine nesnel veriler ve yöntemlerin kullanılması gerekir. Nesnelleştirmenin sağladığı avantajlara yönelik olarak öğretim sürecinin daha sonra yeniden üretilebilmesinden, böylece her an erişilebilir hale gelmesinden ve her şeyden önce uyarlanabilmesinden bahsedilebilir (Peters, 1988).
14. **Yoğunlaşma** (concentration) ve **merkezileşme** (centralization): Mekanikleşme, imalat hattı, seri üretim ve iş bölümü gibi endüstriyel yaklaşımlarda yüksek yatırıma ihtiyaç vardır. Uzaktan eğitim sistemleri için söz edilen yatırımların karşılığını bulabilmesi de ancak kitlesel öğrenme talebinin olduğu ve bu talebin çözüme kavuşturulduğu durumlarda mümkün olabilir. Bu sebeple uzaktan eğitim sistemleri için sermaye yoğunlaşması ve merkezi yönetim anlayışı geliştirilmelidir. Burada kast edilen tamamen tekelleşmiş bir öğretim sisteminden ziyade belirli uzmanlıkların belirli uzaktan eğitim kurumlarında toplanması şeklindedir. Bununla birlikte (1988)'nda bahsettiği üzere merkezileşmeye yönelik olarak bir uzaktan eğitim kurumu uzaktan eğitim derslerinin geliştirilmesi için kendi alanlarındaki en iyi öğretim görevlilerini kazanmaya çalışmalıdır.

Üretken Yapay Zeka

Mevcut verilerden yeni ve özgün içerikler üretebilen bir yapay zeka sınıfı olan üretken yapay zeka (ÜYZ) modelleri, dil, görsel, ses ve diğer veri türlerinden öğrenerek bu veri türlerine benzeyen yeni örnekler yaratabilirler. Örneğin, ChatGPT gibi modeller, büyük bir metin veri kümesinden öğrenerek kullanıcı sorularına anlamlı ve bağlama uygun yanıtlar oluşturabilir. Üretken yapay zekanın çalışma

prensibi, bir örüntü tanıma süreci ile başlar. Model, geçmiş verilerden belirli desenleri öğrenir ve bu desenler doğrultusunda yeni içerikler üretebilir (Goodfellow, 2014; Vaswani, 2017). ÜYZ'nin yetenekleri ve sınırlılıkları, bu teknolojinin sahip olduğu ve sunduğu fırsatlar ve karşılaşılabileceği zorluklar bakımından oldukça geniştir (Goodfellow, 2014; Geitgey, 2019; Floridi ve Chiriatti, 2020; Bender vd., 2021). ÜYZ'nin yetenekleri incelendiğinde;

- Yeni içerikler üretilir. Büyük veri üzerinden öğrenerek metin, görsel, ses, video gibi orijinal içerikler oluşturulabilir. Gelişmiş dil üretimi ile kullanıcıların girdilerine göre hikaye, makale vb. belgeler üretilir.
- Kişiselleştirilmiş içerikler oluşturabilir. Bireysel kullanıcılara yönelik eğitim, sağlık, pazarlama gibi alanlarda materyaller üretilir. Eğitim sürecinde öğrenen ihtiyaçlarına yönelik kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri sunulabilir.
- Yaratıcılık gerektiren süreçler için bireylere yardımcı olarak içerik üretim sürecini hızlandırabilir. Reklam metinleri veya görsellerinin oluşturulmasında kullanılabilir.
- Karmaşık sistemlerin simülasyonu yapabilir. Sanal gerçeklik ile oluşturulan dünyalar ile hizmet sektöründe kullanılabilir.
- Veri tamamlama ve restorasyon sürecinde yararlanılabilir. Eksik verileri tamamlamak için, düşük çözünürlüklü görsellerin iyileştirilmesi için kullanılabilir.

ÜYZ yukarıda da kısaca açıklandığı üzere birçok farklı alanda, ihtiyaçlara göre kullanılabilir. Ancak bu yeteneklerin yanı sıra bazı sınırlılıkları da mevcuttur. ÜYZ, mevcut veri setlerini kullanarak öğrendiği için bu verilere dayalı olarak üretim yapabilir. Genellikle önceki desenlere dayalı olarak içerik üretilir ve orijinal içerik oluşumu zorlaşır. Bu içerikler insanların yaratıcı zekaları kadar derin bir kapasite ürünü olmayabilir. Bazı durumlarda hatalı içerikler üretilir. Örneğin yanlış bilimsel bir bilgi üreten dil modeli kullanıcıları yanıltabilir. ÜYZ modelleri, öğrendikleri veri setlerindeki etik sorunlar ile ilgili önyargılı içerikler oluşturulabilir, gizli veya özel verilere dayalı olarak içerikler üretilir. Bu durum hukuki ve etik sorunlara yol açabilir. Ayrıca ÜYZ modellerini eğitmek, çalıştırmak yüksek miktarda hesaplama gücü ve enerji gerektirmektedir. Bu durum çevresel etkiler ve maliyet açısından önemli bir sınırlılıktır. Birçok alanda güçlü ve yenilikçi çözümler sunmasına rağmen ÜYZ'nin etik, güvenlik, doğruluk ve maliyet açısından sınırlamalara sahip olduğu göz ardı edilmemelidir.

Yukarıda açıklananlar bağlamında bu çalışmada üretken yapay zekanın, endüstrileşme kuramı çerçevesinde açık ve uzaktan öğrenmede üretim ve yönetim süreçlerinde muhtemel etkileri neler olabileceği ve üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenme platformlarında kullanımı hangi fırsatları ve zorlukları beraberinde getireceğine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında geliştirilen önerilerin ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması öngörülmektedir.

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 toplamaktadır (Creswell, 2018). Alanyazında genel amaçlı, betimleyici, yorumlayıcı, keşfedici, açıklayıcı, tanımlayıcı gibi farklı türde durum çalışması desenleri bulunmaktadır (Merriam, 1998; Yin, 1994). Bu araştırmada üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenmenin üretim ve yönetsel süreçlerine olası katkıları endüstrileşme kuramı bağlamında tartışılacaktır. Üretken yapay zekanın açık ve uzaktan öğrenme süreçlerine entegrasyonu hızlı bir şekilde başlamıştır ancak bu uygulamaların

araştırılması süreci henüz yenidir. Alanyazın taraması sonucu endüstrileşme kuramı ve üretken yapay zekanın birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında mevcut konular çerçevesinde neler yapılabileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Bulgular

Açık ve uzaktan öğrenmeyi endüstriyel bir çerçevede ele alan endüstrileşme kuramına üretken yapay zeka ile yeni bir bakış açısı kazandırılabilir. Yapay zekanın, özellikle kitlesel ve kişiselleştirilmiş öğrenme için uygun hale getirilmesi ile açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının üretimi ve yönetiminde farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

- Yapay zeka, iş süreçlerinin daha iyi hale getirilmesini sağlayabilir, rutin ve tekrarlayan görevleri otomatikleştirerek insan hatasını azaltabilir.
 - Açık ve uzaktan eğitim kurumlarında yapay zeka destekli platformlar geliştirilerek öğrenenlerin ilerlemesi analiz edilebilir ve öğrenme materyalleri uyarlanarak öğrenen başarısı artırılabilir.
 - Örneğin dil öğrenme uygulamalarında, dil öğrenimini daha iyi gerçekleştirebilmek için için yapay zeka kullanılmaktadır. Bu uygulamalar ile kullanıcıların öğrenme hızlarına ve performanslarına göre kişiselleştirilmiş dersler sunulmaktadır.
- Yapay zeka, büyük veri setlerini analiz ederek daha hızlı ve doğru kararlar alınmasına katkı sunabilir, böylece stratejik planlama süreçleri hızlandırılabilir.
 - Öğrenme yönetim sistemlerindeki analitik veriler ile öğrenme süreçlerine yönelik farklı stratejilerin gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
 - Öğrenenlerin süreç içindeki takipleri yapılarak öğrenme yönetim sistemini kullanan ve kullanmayanlara yönelik farklı uygulamalar sunulabilir.
- Kişiselleştirilmiş destek hizmetleri sunabilir, bireysel ihtiyaçlara göre dinamik çözümler üretilerek öğrenen memnuniyeti artırılabilir.
 - Örneğin sohbet robotları ile kişiye özgü hızlı öneriler geliştirilebilir.
- İçerik üretimi ve tasarım süreçlerinde insan kaynaklı zaman kaybı azaltılabilir. Metin, ses, görsel, video gibi öğrenme materyalleri hızlıca oluşturabilir.
 - Örneğin, seslendirme süreçlerinde üretken yapay zeka işe koşularak daha anlaşılır ve kısa sürede üretim gerçekleştirilebilir. Gerçek bir okuyucu bir seslendirme için saatler ve günler harcarken bu süreç daha kısa bir zamana indirilebilir. Ayrıca ses yorgunluğu-kısıklığı gibi seslendirme yapılamayacak durumlar ortadan kaldırılabilir.
- Yapay zeka, iş süreçlerinde yenilikleri teşvik edebilir, yeni iş modelleri ve öğrenme materyalleri geliştirme süreçlerini hızlandırabilir.
 - Yapay zeka tabanlı analizlerle öğrenen talepleri takip edilerek yenilikçi müfredatlar oluşturabilir. Ayrıca, öğretmenler ve kurumlar öğretme süreçlerine yeni öğrenme yöntemlerini ve teknolojilerini hızlıca entegre edebilirler.
- İş gücü verimliliği artırılabilir, çalışanların daha karmaşık görevlere odaklanmasını sağlanarak üretkenlik yükseltilebilir.
 - Açık ve uzaktan öğrenme kurumları, öğretmenleri daha karmaşık öğretim yöntemlerine odaklanmaları için yapay zeka sistemleri kullanarak rutin değerlendirme süreçlerini otomatikleştirebilir.
 - Öğrenenlerin öğrenme süreçleri takip edilerek hangi alanlarda ek desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenebilir.
- Kurumlarda proje yönetimi daha etkili hale getirilebilir, görev dağılımı ve kaynak yönetimi iyileştirilerek projelerin zamanında ve bütçe dahilinde tamamlanması kolaylaştırılabilir.
 - Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarındaki yöneticiler, proje yönetim yazılımlarını kullanarak öğrenen projelerinin ilerlemesini takip edebilir, kaynakları daha etkin bir

şekilde yönetebilir ve sonuçları zamanında değerlendirebilir.

- Gerçek zamanlı veri analizi sağlanarak daha hızlı geri bildirim döngüleri oluşturulabilir, bu da daha esnek ve dinamik iş süreçleri sağlayabilir.
 - Açık ve uzaktan öğrenme kurumları, öğrenen performansını izlemek için gerçek zamanlı veri analizi araçları kullanarak hızlı geri bildirim döngüleri oluşturabilir. Bu sayede, öğrenme süreçleri dinamik hale getirilebilir.
 - Örneğin veri analizi yapılarak öğretmenlere öğrenenlerin başarıları ve öğrenme ihtiyaçları gerçek zamanlı olarak sunulabilir.
- Maliyetler azaltılabilir, özellikle insan gücü gerektiren süreçlerin yapay zeka tarafından üstlenilmesiyle operasyonel giderler azaltılabilir.
 - Örneğin bir video öğrenme materyali üretimi için ihtiyaç olan sunucu, mikrofon, kameraman, ışıkçı, ses uzmanı, kurgu uzmanı ve stüdyo gibi farklı bileşenler üretken yapay zeka ile ortadan kaldırılarak yine aynı kalitede içerik üretimi gerçekleştirilebilir.
- Sürekli öğrenme yeteneğiyle iş süreçlerini zaman içinde iyileştirerek, performans verilerine dayalı kendini geliştirebilir.

Üretken yapay zeka (Generative AI) açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde büyük faydalar sağlasa da, dikkat edilmesi gereken noktalar da bulunmaktadır. Bu noktalar, hem etik hem de teknik açıdan ele alınmalıdır. Bu teknolojinin kullanımıyla ilgili dikkat edilmesi gereken bazı konular şunlardır:

- Yeterli ve kaliteli veri olmadığında yapay zeka hatalı sonuçlar üretebilir, bu da kurumlarda iş ve öğrenme süreçlerinin yanlış yönlendirilmesine neden olabilir.
- Karmaşık ve yaratıcı işler, yapay zeka tarafından tam anlamıyla yürütülemeyebilir.
- Öğrenme materyallerinin üretiminde mekanik seslendirme, görüntünün gerçeklik algısından uzak olması gibi durumlarla karşılaşılabilir.
- Yapay zeka sistemleri, beklenmedik durumlar ve belirsizliklerle karşılaştığında uyum sorunları yaşanabilir, dolayısıyla öğrenme ortamlarındaki her senaryoya uygun olmayabilir.
- Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarında çalışanların işlerini kaybetme korkusu ya da yeni teknolojiye uyum sürecinde yaşanacak zorluklar işyerinde huzursuzluk yaratabilir ve iş gücü dönüşümünde dirençle karşılaşılabilir.
- Yapay zeka ile alınan kararlar, etik ve hukuki açıdan sorunlar oluşturabilir, özellikle alınabilecek yanlış kararlar veya yapılacak hatalar istenmeyen sonuçlara yol açabilir.
- Yapay zeka sistemlerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi maliyetli de olabilir, bu da küçük işletmeler için erişim kısıtlaması yaratabilir.
- İnsani unsurlara dayalı işlerde yapay zekanın sosyal ve duygusal zeka eksikliği hissedilebilir, öğrenenlerin memnuniyeti ve etkileşimde eksiklikler oluşabilir.
- Kişisel ve hassas bilgilerin kötüye kullanılması gibi veri gizliliği ve güvenliği konusunda riskler ve bunların sonucunda ciddi tehditler ortaya çıkabilir.
- Teknolojinin aşırı kullanımına bağlı olarak bireylerin kendilerini geliştirmesine kısıtlayarak yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir.
- Açık ve uzaktan öğrenmede mevcut iş yapıları ve süreçlerine entegre edilmesi zaman alabilir, özellikle eski sistemlerin dönüşümü uzun ve maliyetli olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin endüstrileşmesi, çok sayıda öğrencinin erişim ihtiyacı söz konusu olduğunda özellikle istenen bir durum haline gelmektedir (Saba, 2005). Endüstriyel model, son yirmi beş yılın mega, açık üniversitelerinin ortaya çıkmasıyla en iyi şekilde temsil edilmektedir (Daniel, 1997). Endüstrileşme kuramının ilkelerine uygun olarak, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerini daha etkili, verimli ve kişiselleştirilebilir hale getirecek dönüşümler gerçekleştirilebilir. Günümüzde açık ve uzaktan

öğrenme kurumlarının büyük öğrenci gruplarına etkili bir şekilde hizmet verebilmek için ne kadar çok teknik desteğe ihtiyaç duydukları daha iyi anlaşıldığında, açık ve uzaktan öğrenmenin endüstriyel ve teknolojik çağımızı tamamlayan bir eğitim şekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Peters, 1988). Bu öğrenme süreçlerin tasarımında üretken yapay zekanın kullanımı ile daha sistemik ve verimli bir yapı oluşturulabilir. Bu kapsamda, açık ve uzaktan öğrenme içeriği oluşturma, öğrenen performansı izleme ve geri bildirim süreçleri iyileştirilebilir. Öğretmenler daha stratejik ve yaratıcı görevlere odaklanarak içerik oluşturma ve değerlendirme gibi rutin işlerde üretken yapay zekadan yararlanılabilir ve iş bölümü daha verimli hale getirilebilir. Üretilen ders materyallerinin dağıtımını çeşitlendirilmeli ve seri üretimde Post-Fordist yaklaşım tercih edilmelidir (Öz ve Özdamar, 2020). Açık ve uzaktan öğrenme materyalleri (ders içeriği, soru oluşturma, görsel-işitsel materyaller vb.) üretken yapay zeka ile oluşturulabilir ve kitlesel üretim hızlı ve etkili şekilde gerçekleştirilebilir. Ayrıca insan gücü gerektiren süreçlerin üretken yapay zeka tarafından üstlenilmesiyle maliyet giderleri azaltılabilir. Endüstriyel uygulamaların ve eğitim teknolojisinin uygulanmasının daha düşük maliyetlerle daha yüksek kaliteye yol açacağı ve dolayısıyla (yüksek) eğitim öğrenme fırsatlarına daha fazla erişim sağlayacağı önemli bir noktadır (Zawacki-Richter, 2019, s:25). Birçok eğitimci, ekonomist ve iş lideri, yüksek öğrenim kurumlarının erişilebilir ve maliyet açısından verimli olmak için kendilerini dönüştürmeleri gerektiğini savunmaktadır (Garrison ve Anderson, 1999). İmalat hattı mantığına göre yapılandırılacak süreçler ile açık ve uzaktan öğrenme materyallerinin belirli aşamalarda üretilmesi desteklenebilir. İçerik üretimi, düzenleme, kişiselleştirme gibi adımlar, yapay zeka tarafından hızlandırılarak daha verimli hale getirilebilir. Yapay zeka, kitlesel üretimi kişiselleştirilmiş hale getirebilir. Kitlesel öğrenmede bireyselleştirilmiş deneyimler oluşturabilmek için öğrenenlerin kendi öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına yönelik içerikler sunulabilir. Öğrenenlerin ihtiyaçları yapay zeka ile analiz edilerek derse hazırlık süreçleri kolaylaştırılabilir. Öğrenenlerin verilerine dayalı olarak performans izlemeleri ile öğretmenler hazırlık aşamasını daha etkili yönetebilirler. Yapay zeka ile öğrenen performansı takip edilerek kişisel öğrenme planları oluşturulabilir. Öğrenenlerin kendi hızına ve kapasitesine uygun planlama yapılarak öğrenme sürecini daha esnek hale getirebilir. Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin organizasyonu (öğrenenlerin ilerlemeleri, öğrenme materyallerinin dağıtımını ve öğretmenlerin geri bildirim süreçleri) yapay zeka desteği ile daha hızlı ve etkili bir şekilde yönetilebilir. Öğrenen performansı ve öğrenme etkinliği yapay zeka ile analiz edilerek veri temelli geri bildirimler sunulabilir. Bu sayede öğrenme süreçlerinin sürekli olarak iyileştirilmesine imkan sunulur. Öğrenme materyallerinin standart hale getirilmesi ve kitlesel öğrenme süreçlerinde her öğrenene aynı kalitede eğitim verilmesi sağlanır. Öğrenenleri başarıları ve öğrenme materyallerinin doğruluğu yapay zeka tarafından nesnel bir şekilde değerlendirilebilir, herkes için şeffaf ve erişilebilir bir ortam oluşturulabilir. Yapay zeka, açık ve uzaktan öğrenmenin daha merkezi ve verimli bir yapıda yürütülmesini sağlayabilir. Öğrenme süreçlerinin yönetimi, içerik üretimi, veri analizi ve öğrenci takibi gibi süreçler yapay zeka destekli platformlarda toplanarak tek merkezden yönetilebilir. Bu, öğrenme kaynaklarının ve uzmanlıkların belirli merkezlerde yoğunlaşmasıyla, öğrenene sunulan hizmetlerin kalitesini artırabilir. Aynı zamanda, büyük veri analiziyle süreçlerin sürekli olarak iyileştirilmesi ve eğitimdeki standartların korunması mümkün olur. Bu merkezi yapı, öğrenme süreçlerinin daha tutarlı, etkili ve erişilebilir olmasına katkı sağlar.

Kaynakça:

- Aydın, C. H. (2011). Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı. *Ankara: Pegem Akademi*, 52-68.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?. In *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 610-623).
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Europas & 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
- Daniel, J. S. (1997). Why universities need technology strategies. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 29(4), 10-17.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines*. doi:10.1007/s11023-020-09548-1
- Garrison, D. R., & Anderson, T. D. (1999). Avoiding the industrialization of research universities: Big and little distance education. *American Journal of Distance Education*, 13(2), 48-63.
- Geitgey, A. (2019). *Introduction to Machine Learning with Python: A Guide for Data Scientists*. O'Reilly Media.
- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., ... & Bengio, Y. (2020). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, 63(11), 139-144.
- 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.
- Oz, O., & Ozdamar, N. (2020). Academic's Views on Industry 4.0 within the Scope of Open and Distance Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 58-85.
- 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. (1994). Introduction. In D. Keega (Ed.), *Otto Peters on Distance Education: The Industrialization of Teaching and Learning* (pp. 1-23). London: Routledge.
- Peters, O. (1988). *Distance teaching and industrial production* A comparative interpretation in outline*. Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.), in *Distance Education: International Perspectives* (1st ed.) (pp. 95-113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003033950>.
- Saba, F. (2005). Critical Issues in Distance Education: A report from the United States. *Distance Education*, 26(2), 255-272. <https://doi.org/10.1080/01587910500168892>
- Vaswani, A., et al. (2017). Attention is All You Need. *Advances in Neural Information Processing Systems*. doi:10.5555/3295222.3295349
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research*. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Zawacki-Richter, O. (2019). The Industrialization Theory of Distance Education Revisited. In: Jung, I. (eds) *Open and Distance Education Theory Revisited*. SpringerBriefs in Education(). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_3

Ortaokul Öğrencilerinin Medya ve Sosyal Medya Algısı: Bir Metafor Analizi

Süleyman ÜNLÜ¹

Veysel DEMİRER²

Uşak Üniversitesi

Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet

Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerin medya ve sosyal medya kavramlarına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma fenomenoloji (Olgubilim) olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Uşak il merkezine bağlı ortaokullarda eğitim gören 505 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Medya..... gibidir; çünkü.....” ile “Sosyal medyagibidir; çünkü.....” sorularını içeren form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler hem betimsel hem de içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya kavramına yönelik algıları incelendiğinde, medya kategorisinde; iletişim ve haberleşme aracı, bilgi ve haber kaynağı, medya araçları, zaman geçirme ve eğlence aracı, bağımlılık, zararlı bir kavram, insanları etkileme aracı, bir ihtiyaç, özel hayatın gizliliği, yararlı bir kavram olarak medya olmak üzere 10 tane kavramsal kategori elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar incelendiğinde ise iletişim ve haberleşme, bilgi ve haber kaynağı, medya araçları, zaman geçirme ve eğlence aracı, bağımlılık, zararlı bir kavram, bir ihtiyaç, özel hayatın gizliliği hem yararlı hem zararlı bir kavram olmak üzere 9 tane kavramsal kategori elde edilmiştir. Medya ve sosyal medya kavramlarının benzerlik ve farklılık gösteren kategorileri incelendiğinde; medya ve sosyal medyanın benzer kategorileri: “iletişim ve haberleşme aracı”, “bilgi ve haber kaynağı”, “medya araçları”, “zaman geçirme ve eğlence aracı”, “bağımlılık”, “zararlı bir kavram”, “bir ihtiyaç” ve “özel hayatın gizliliği” kategorileridir. Medya kategorisinde olup sosyal medya kategorisinde olmayan başlıklar “insanları etkileme aracı” ve “yararlı bir kavram olarak medya” kategorisidir. Sosyal medya kategorisinde olup medya kategorisinde olmayan başlık ise “hem yararlı hem zararlı bir kavram olarak sosyal medya” kategorisidir.

Anahtar Kelimeler: Medya, sosyal medya, metafor, algı

Giriş

Günümüzde dijitalleşme ile bilgiye erişimin ve bilginin analiz edilmesinin kolay hâle gelmesinde medya ve sosyal medya platformları ön plana çıkmıştır. Bireylerin bilginin kaynağı hakkında bilgi sahibi olarak medya tüketiminde bulunmasının, kitle iletişiminin etkili bir şekilde ilerlemesinde kritik bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu süreçte medya ve sosyal medyanın rolünün yadsınamaz olduğu bir gerçektir. 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 biçimi ortaya çıkmıştır. 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 ağlar 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 edilebilmektedir. Ayrıca sosyal

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, suleyman.unlu@usak.edu.tr ORCID: 0000-0002-2188-3688.

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, veyseldemirer@sdu.edu.tr ORCID: 0000-0002-3264-9424

medya uygulamaları sadece iletişim amacıyla kullanılmamakta, oyun oynama, arama ve araştırma yapma, bilgi edinme gibi farklı konularda kişilerin hemen hemen birçok farklı ihtiyacını gidirmektedir (Hazar, 2011).

Sosyal medya çağımızda en etkili iletişim araçlarından bir tanesi olan internetin en popüler uygulamaları arasında sayılmaktadır. İnternetin kullanma oranına bağlı olarak sosyal medya kullanım oranlarında da artış söz konusudur. Son yıllarda dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve yaygınlaşması, sosyal medya kullanımının giderek daha erken yaşlarda başlamasına neden olmuştur. Çocuklar ve gençler, erken yaşlarda sosyal medya platformlarına erişim sağlayarak dijital dünyaya adım atmakta, bu durum da çeşitli sosyal, psikolojik ve bilişsel etkiler doğurmaktadır. Sosyal medya, bir yandan bireylerin iletişim becerilerini ve sosyal etkileşimlerini artırabilirken, diğer yandan genç zihinlerin henüz tam olarak gelişmemiş olan eleştirel düşünme ve duygusal düzenleme becerilerine olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Genellikle sosyal medya platformları, çocuklar için arkadaşlarıyla iletişim kurma, eğlence içeriklerine ulaşma ve kendilerini ifade etme alanı olarak görülmektedir. Çocuklar, sosyal medyanın eğlenceli ve faydalı yönlerini keşfederken, aynı zamanda bu platformların getirdiği risklerin de bilincinde olmalıdır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya kavramlarını nasıl algıladıkları bu kavramlar ile ilgili ne düşündükleri bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin medya kavramına yönelik algılarını (Kılcan & Çakır, 2016; Sayın & Aydın, 2018) ve medya okuryazarlığı bağlamında sosyal medya algılarını inceleyen (Üztemur & Dinç, 2020) sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmada, ortaokul öğrencilerinin “medya” ve “sosyal medya” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya konulması amaçlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Ortaokul öğrencileri medya ve sosyal medya kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
- Elde edilen bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem:

Çalışmada öğrencilerin medya ve sosyal medya algılarının ortaya çıkarılmasında nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) yöntemi işe koşulmuştur. Olgu bilim çalışması (fenomenoloji), bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine anlamaya odaklanan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntem, insanların bir olguyu nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimden nasıl anlam çıkardıkları üzerine yoğunlaşır (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışmanın grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 505 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada yer alan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve frekans dağılımlarına Tablo. 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	267	52,87
Erkek	238	47,13
Toplam	505	100

Verilerin Toplanması:

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 analiz ve içerik analizi tekniğiyle ön bir analiz yapılarak veriler kategorize edilmeye başlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya kavramlarına yönelik algılarını içeren 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; Saban, 2008a; Saban 2008b).

- 1) **Adlandırma Aşaması:** Analizi başlamadan önce elde edilen veriler medya ve sosyal medya verileri alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir.
- 2) **Tasnif Etme:** Bu aşamada metaforlar “içerik analizi bakımından ortak metaforlar başlığı altında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden metafor üretmeyen “zayıf yapılu 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 edilmemiştir. Çalışmaya dahil olmayan metaforlar; zayıf yapılu metaforlar, gerekçesiz oluşturulan metaforlar, anlam bakımından farklı kategorilere girebilecek metaforlar ile medya ve sosyal medya kavramının açıklanmasına katkı sunamayan metaforlar çalışmadan çıkarılmıştır. Bu çalışmada da medya kavramına yönelik oluşturulan 16 kâğıt, sosyal medya kavramına yönelik oluşturulan 19 kâğıt ve 13 kâğıt da medya ve sosyal medya kavramıyla ilişkili olmadığından dolayı 48 kâğıt çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırmak için çalışmadan çıkarılmıştır.

Çalışmaya dâhil edilmeyen kâğıtlara örnek verecek olursak; Ö 108 kodlu öğrenci: “Like atmak gibidir çünkü like atarız.” şeklinde açıkladığı metafor ile metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki kurulmadığından dolayı çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra Ö 306 kodlu öğrenci, “Bence ihtiyaç gibidir. Çünkü sosyal medya benim için eğlence, iletişim ve yeni arkadaşlık kurmaktır. Benim bir sürü sosyal medyam var.” ile “insanların topluluğuna benzer. Çünkü bir fotoğraf paylaşıldığında beğenilir ve yorumlanır.” Sosyal medya at gibidir. Çünkü.....” şeklinde metaforun kaynağı belli olmadığı için çalışmadan çıkartılmıştır.

- 3) **Kategori Geliştirme Aşaması:** Çalışma kapsamında elde edilen 505 metafor verisi incelenerek tasnif aşamasında değinilen gerekçelerden hareketle metafor sayısı belirlenmiştir.
- 4) **Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya metaforlarının incelendiği bu çalışmada elde edilen kategoriler bir Türkçe uzmanı ile iki alan uzmanının görüşüne başvurulacaktır. Alan uzmanlarına “93” adet alfabetik sıralı metafor listesi ile 10 adet kategori listesi verilerek eşleştirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarından gelen cevaplar doğrultusunda çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği Miles & Huberman’ın (1994) nitel çalışmalarla ilgili güvenilirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı formülü sonucu elde edilen güvenilirlik $93/93+9= 0.91$ hesaplanmıştır.
- 5) **Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması:** Araştırma sonucunda elde edilen kavramsal kategoriler bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hâle getirilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin “Medya” kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforların Alfabetik Sıra ve Yüzdeleri

Metafor Sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans (f)	Metafor Sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans (f)
1	Acı Biber	1	48	Hipnoz	2
2	Ağaç	2	49	Hoş Olmayan Yaşam Tarzı	1
3	Akrep	1	50	Hoşbeş	1
4	Alkol	9	51	İfşa Siteleri	2
5	Ansiklopedi	7	52	İletişim Aracı	66
6	Arkadaş	5	53	İnsan	3
7	Aşk (Bir kıza âşık olmak)	2	54	İnternet	14
8	Ayaklı Gazete	1	55	Kalp	2
9	Ayna	3	56	Kene	1
10	Bağımlılık	12	57	Kitap	17
11	Basın	1	58	Kola	1
12	Bilgi Kitabı (Kaynağı)	14	59	Konuşmak	1
13	Bilgi Kutusu	4	60	Kütüphane	1
14	Bilgilendirme	1	61	Molotof	1
15	Bilgin	1	62	Müzik	2
16	Bilgisayar	1	63	Nikotin	2
17	Bonzai	1	64	Okul	3
18	Böcek	1	65	Oyalama Yöntemi	1
19	Bukalemun	4	66	Oyun	7
20	Büyüteç	3	67	Oyuncak	2
21	Canavar	2	68	Öğretmen	4
22	Çamaşır Makinesi	4	69	Örümcek Ağı	1
23	Çekirdek	5	70	Özel Hayat	2
24	Çikolata	5	71	Sıkıcı	1
25	Çöp Kutusu	2	72	Sır Saklamayan İnsan	1
26	Dedikoducu Kadınlar	20	73	Sigara	29
27	Dergi ve Kitap	3	74	Sinek	1
28	Dondurma	1	75	Siyaset, Müzik, Sanat Dalları	2
29	Dünya	5	76	Sohbet Etmek	6
30	Dünyanın Uydusu	6	77	Sosyal Ağ	3
31	Dünyaya Açılan Kapı	1	78	Stres Topu	1
32	Eğlence	22	79	Su	5
33	Eroin	1	80	Tatlı	4
34	Facebook, Twitter Gibi	7	81	Teknoloji	1
35	Gazete	18	82	Televizyon	3
36	Gazete ve Dergi	3	83	TV, gazete, Dergi	19
37	Gazete, Dergi, Kitap	13	84	TV, radyo ve Gazete	26
38	Gereksiz Bilgi	5	85	Uyku Hapı	1
39	Geniş Alan Ağı	1	86	Uyuşturucu	5
40	Göz	1	87	Uzaydaki Kamera	1
41	Güvercin	2	88	Vakit Geçirmek	1
42	Haber Kaynağı	13	89	Virüs	1
43	Haber, Eğlence, Bilim	15	90	Yalan	3
44	Haberleşme Cihazı	7	91	Yemek	4
45	Hapishane	2	92	Youtube	1
46	Hastalık	2	93	Zaman Kaybı	3
47	Hayat	6		Toplam	505

Ortaokul öğrencilerinin medya kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar 10 kategoride toplanmıştır. Oluşturulan metafor kategorileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin “Medya” kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı (Öğrenci Sayısı)	Metafor Adedi
İletişim ve Haberleşme Aracı Olarak Medya	İletişim Aracı (66), Gazete (18), Gazete, Dergi, Kitap (13), Konuşmak (1), Uzaydaki Kamera (1), Haberleşme Cihazı (7), Vakit Geçirmek (1),	107	7
Bilgi ve Haber Kaynağı Olarak Medya	TV, Gazete, Dergi (19), Haber Kaynağı (13), TV, Radyo ve Gazete (26), Ayaklı Gazete (1), Dünyaya Açılan Kapı (1), Güvercin (2), Haber, Eğlence, Bilim (15), Ansiklopedi (7), Öğretmen (4), Bilgin (1), Kütüphane (1), Dergi ve Kitap (3), Gazete ve Dergi (3), Siyaset, Müzik, Sanat Dalları (2), Bilgi Kaynağı (14), Bilgilendirme (1), Bilgisayar (1), Dünyanın Uydusu (6), Geniş Alan Ağı (1), Göz (1), Dünya (5), Bilgi Kutusu (4), Sosyal Ağ (3), Kitap (17), İnsan (3),	154	25
Medya Araçları Olarak Medya	İnternet (14), Youtube (1), Basın (1), Teknoloji (1), Facebook, Twitter Gibi (7)	24	5
Zaman Geçirme ve Eğlence Aracı Olarak Medya	Eğlence (22), Oyun (7), Stres Topu (1)	30	3
Bağımlılık Olarak Medya	Sigara (29), Televizyon (3), Bağımlılık (12), Alkol (9), Uyuşturucu (5), Çikolata (5), Nikotin (2), Çekirdek (5), Kola (1), Bonzai (1), Kene (1), Böcek (1), Hoşbeş (1), Örümcek Ağı (1), Müzik (2), Bir Kıza Aşık Olmak (2), Eroin (1), Hastalık (2),	83	18
Zararlı Bir Kavram Olarak Medya	Akrep (1), Sinek (1), Dondurma (1), Hoş Olmayan Yaşam Tarzı (1), Acı Biber (1), Oyalama Yöntemi (1), Çöp Kutusu (2), Uyku Hapı (1), Sıkıcı (1), Virüs (1), Canavar (2), Hapishane (2), Zaman kaybı (3), Yalan (3), Gereksiz Bilgi (5), Hipnoz (2),	28	16
İnsanları Etkileme Aracı Olarak Medya	Çamaşır Makinesi (4), Büyüteç (3), Bukalemun (4), Molotof (1),	12	4
Bir İhtiyaç Olarak Medya	Ağaç (2), Kalp (2), Hayat (6), Su (5), Yemek (4)	19	5
Özel Hayatın Gizliliği Olarak Medya	Sır Saklamayan İnsan (1), İfşa Siteleri (2), Dedikoducu Kadınlar (20), Özel Hayat (2),	25	4
Yararlı Bir Kavram Olarak Medya	Okul (3), Ayna (3), Oyuncak (2), Sohbet Etmek (6), Arkadaş (5), Tatlı (4),	23	6
Toplam		505	93

Kavramsal Kategoriler

Kategori 1. İletişim ve Haberleşme Aracı Olarak Medya

Ortaokul öğrencilerinin “İletişim ve Haberleşme Aracı Olarak Medya” metafora ilişkin örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bir iletişim aracı gibidir. Çünkü medya sayesinde insanlar iletişim kurabiliyor.”

“Konuşmak gibidir. Çünkü sohbet edilir.”

“Gazete gibidir. Çünkü dünyada yaşayan olaylardan haberdar olabiliyoruz.”

“Uzaydaki kamera gibidir. Çünkü her şeyden haberimiz olur.”

“Haberleşme cihazı gibidir. Çünkü medyada dünyadaki haberleri öğreniyoruz.”

Kategori 2. Bilgi ve Haber Kaynağı Olarak Medya

“Televizyon gazete dergi gibidir. Çünkü medya sayesinde bilmediğim şeyleri öğreniyorum.”

“Televizyon, radyo, gazete gibidir. Çünkü onlar sayesinde toplumdaki bilgi alırız.”

“Gazete, dergi gibidir. Çünkü bilgiye ulaşmamızı sağlar.”

“Kitap gibidir. Çünkü istediğim zaman istediğim bilgiyi bana verir.”

“Ansiklopedi gibidir. Çünkü merak ettiğin her şey orda var.”

“Kütüphane gibidir. Çünkü her şey bulunur.”

“Ayaklı gazete gibidir. Çünkü dünyada yaşayan olaylardan haberdar olabiliyoruz.”

“Güvercin gibidir. Çünkü bir haberi veya durumu birden fazla kişiye gönderebilir.”

“Siyaset, müzik, sanat dalları gibidir. Çünkü bizi bilgilendirir.”

“Bilgi kaynağıdır. Çünkü gündemi takip edebiliyorum.”

“Bilgilendirme gibidir. Çünkü bize her şeyden haber verir.”

“Geniş bir alan ağı gibidir. Çünkü herkes istediklerini paylaşır, bilgiler öğrenir.”

“Göz gibidir. Çünkü her haber orada var.”

“Dünya gibidir. Çünkü Dünya’da olup bitenleri bize aktarır.”

“İçinde her şey bulunan bilgi kutusu gibidir. Çünkü her şeyi medyadan öğreniriz.”

“Sosyal ağ gibidir. Çünkü onlar sayesinde bilgilendiririz.”

“Kitap gibidir çünkü bize haberler verir, bilgilendirir.”

“İnsan gibidir. Çünkü her bilgiyi veriyor.”

Kategori 3. Medya Araçları Olarak Medya

“İnternet ortamı gibidir. Çünkü sosyal bir ağıdır.”

“Youtube gibidir. Çünkü eğlenmek ve bir şeyler öğrenmek için kullanırım.”

“Basın gibidir. Çünkü medya basındır.”

“Teknoloji gibidir. Çünkü en çok teknoloji aletlerde kullanılıyor.”

“Facebook, Twitter gibidir. Çünkü internete girilir.”

“İnternet gibidir. Çünkü medyayı internette takip ederim.”

Kategori 4. Zaman Geçirme ve Eğlence Aracı Olarak Medya

“Eğlenceli bir yer gibidir. Çünkü oradan müzik dinleyebiliyor oyun falan oynayabiliyoruz.”

“Oyun gibidir. Çünkü bazen sıkıcı bazen eğlenceli.”

“Stres topu gibidir. Çünkü insanın stresini alıyor.”

Kategori 5. Bağımlılık Olarak Medya

“Çekirdek gibidir. Çünkü başladığın zaman bırakamazsın.”

“Uyuşturucu gibidir. Çünkü bir bağlandın mı bırakmak hiç de kolay olmuyor ve bırakırken acı çekiyorsun.”

- “Sigara gibidir. Çünkü bırakamıyorsun ve bağımlılık yapıyor.”
“Bonzaı gibidir. Çünkü az kullansan bile bağımlılık yapar ve zarar verir.”
“Kene gibidir. Çünkü yapıştı mı bırakmaz.”
“Böcek gibidir. Çünkü yapıştı mı bırakmıyor.”
“Hoşbeş gibidir. Çünkü başlarsın duramazsın.”
“Örümcek ağı gibidir. Çünkü bir kere girdin mi bir daha çıkamazsın.”
“Müzik gibidir. Çünkü müziksiz yaşayamam.”
“Bir kıza âşık olmak gibidir. Çünkü eğer âşık olursan vazgeçemezsin.”
“Eroin gibidir. Çünkü kullandıkça bırakamıyorsun.”
“Hastalık gibidir. Çünkü insanlar çok alıyor ve bırakmak istemiyor.”

Kategori 6. Zararlı Bir Kavram Olarak Medya

- “Akrep gibidir. Çünkü zarar veriyor zehirliyor.”
“Sinek gibidir. Çünkü hiçbir işe yaramaz.”
“Dondurma gibidir. Çünkü başta eğlencelidir ama sonra fazlası kötü sonuçlar doğurur ve hastalık doğurabilir.”
“Hoş olmayan yaşam tarzı gibidir. Çünkü insanların açıkları ortaya çıkıyor.”
“Acı biber gibidir. Çünkü yeri geldiğinde çok güzel ama fazla yersen kötü olursun.”
“Oyalama yöntemi gibidir. Çünkü boş vakitte eğlenmek için kullanılır.”
“Çöp kutusu gibidir. Çünkü çok kötü kokuyor.”
“Bir virüs gibidir. Çünkü medya çok yayıcıdır.”
“Beynimizi yoran bir canavar gibidir. Çünkü kendimizi kendimizden geçirir.”
“Hapishane gibidir. Çünkü hem hastalıktır hem de arkadaşlarını kaybedersin.”
“Bence zaman kaybidir. Çünkü insana bir şey kazandırmıyor.”
“Gereksiz bilgiler gibidir. Çünkü tüm gereksiz haberler medyada.”
“Hipnoz eden bir şey gibidir. Çünkü beynimiz ona odaklanınca başka hiçbir şeyi görmüyor.”

Kategori 7. İnsanları Etkileme Aracı Olarak Medya

- “Hipnoz eden bir şey gibidir. Çünkü beynimiz ona odaklanınca başka hiçbir şeyi görmüyor.”
“Çamaşır makinesi gibidir. Çünkü insanların beyinlerini yıkar.”
“Büyütece benzer. Çünkü olayları olduğu gibi anlatmak yerine büyütür.”
“Bukalemun gibidir. Çünkü haberlere göre onun tarafını alıyor.”
“Molotof gibidir. Çünkü gittikçe yayılır.”

Kategori 8. Bir İhtiyaç Olarak Medya

- “Ağaç gibidir çünkü ağaç gibi her yerde vardır.”
“Kalp gibidir. Çünkü onsuz olmaz.”
“Hayat gibidir. Çünkü yaşamın bir parçasıdır.”
“Su gibidir. Çünkü ihtiyacımız olan şey.”
“Su gibidir. Çünkü içtikçe daha çok içesin gelir.”
“Yemek gibidir. Çünkü sürekli ona ihtiyaç duyarsın ve onsuz yapamayız.”

Kategori 9. Özel Hayatın Gizliliği Olarak Medya

- “Sır saklamayan insana benzer. Çünkü insanların sırlarını herkese söyler.”
“İfşa sitelerine benzetiyorum. Çünkü insanlar Facebook Twitter gibi yerlerden her şeylerini açıklıyorlar.”
“Dedikoducu kadınlar gibidir. Çünkü herkesin özel haberlerde gösteriliyor.”
“İnsanların özel hayatlarını bilmek gibidir. Çünkü Facebook, Instagram gibi araçlarla insanların ne yaptığını biliriz.”

Kategori 10. Yararlı Bir Kavram Olarak Medya

- “Okul gibidir. Çünkü orada bir şeyler öğreniriz.”
“Ayna gibidir. Çünkü yaşanan gündelik olayları anlatır.”
“Oyuncak gibidir. Çünkü iyi zaman geçiriyoruz.”
“Oyuncak gibidir. Çünkü beni mutlu eder.”
“Arkadaşlarımla sohbet etmek gibidir. Çünkü konuşmak beni rahatlatıyor.”
“Stresimi atmamda yardımcı arkadaş gibidir. Çünkü güzel vakit geçiriyorum.”

“Tatlı gibidir çünkü tatlıyı yerken keyif aldığımız gibi medyadan da keyif alırız.”

Aşağıda Tablo 4’te Ortaokul öğrencilerinin “Sosyal Medya” kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforların alfabetik sıra ve Yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin “Sosyal Medya” kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforların Alfabetik Sıra ve Yüzdeleri

Metafor Sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans (f)	Metafor Sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans (f)
1	Albüm	1	40	Kitap	5
2	Alkol	12	41	Kol ve Ayak	2
3	Araç	2	42	Kola	4
4	Arkadaş	1	43	Kumar	1
5	Arkadaş Çevrem	21	44	Medya	4
6	Arkadaşlarla Sohbet Etmek	32	45	Megafon	1
7	Asosyallik Nedeni	1	46	Mektup	3
8	Beyin	1	47	Nikotin	5
9	Bilgisayar	4	48	Oksijen	1
10	Boş Zaman Harcamak	9	49	Okul	6
11	Böğürtlenli Pasta	1	50	Oyun	9
12	Çekirdek	5	51	Öğretmen	2
13	Çikolata	4	52	Örümcek Ağı	1
14	Çöplük	2	53	Özel Hayat Gizliliği	1
15	Dedikoducu Kadın	4	54	Paylaşım Siteleri	7
16	Dünyanın Gözü	1	55	Popüler Kişi	1
17	Düşman	4	56	Saçma Site	3
18	Eğlence Sitesi	26	57	Sigara	26
19	En Sevdiğim Film	1	58	Sinema	1
20	Eroin	5	59	Sosyal Paylaşım Siteleri	19
21	Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp	73	60	Sosyalleşme Yolu	2
22	Gereksiz Eşya	1	61	Su	1
23	Günlerin Yapıldığı Ev	1	62	Telefon	11
24	Güvenlik Kamerası	1	63	Televizyon	1
25	Haber	11	64	Uyuşturucu	10
26	Hayat	18	65	Uzaylı	1
27	Hem Gerekli Hem Gereksiz	6	66	Vakit Geçirme Aracı	1
28	Hırsız	5	67	Virüs	5
29	İddia	2	68	Yalan	1
30	İlaç	4	69	Yalancı Dostluk	1
31	İletişim Aracı	34	70	Yararlı	4
32	İnsan	1	71	Yemek	3
33	İnternet	26	72	Yol Geçen Hanı	1
34	İyilik ve Kötülük	4	73	Youtube	4
35	Kadınlar Günü	1	74	Zaman Çalıcı Makine	1
36	Kadınların Altın Günü	1	75	Zaman Geçirilen Yer	12
37	Kamera	1	76	Zaman Kaybı	3
38	Karadelik	3	77	Zaman Öldürülen Yer	1
39	Kene	5	78	Zararlı Erişim	3
				Toplam	505

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar 9 kategoride toplanmıştır. Oluşturulan metafor kategorileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin “Sosyal Medya” kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı (Öğrenci Sayısı)	Metafor Adedi
İletişim ve Haberleşme Aracı Olarak Sosyal Medya	Telefon (11), Sosyalleşme Yolu (2), İnternet (26), Arkadaşlarla Sohbet Etmek (32), İletişim Aracı (34), Arkadaş Çevrem (21), Paylaşım Siteleri (7), Yararlı (4), Araç (2)	139	9
Bilgi ve Haber Kaynağı Olarak Sosyal Medya	Haber (11), Kitap (5), Dedikoducu Kadın (4), Öğretmen (2), Beyin (1), Güvenlik Kamerası (1), Kadınlar Günü (1), Bilgisayar (4), Okul (6), Dünyanın Gözü (1), Megafon (1), Mektup (3)	40	11
Medya Araçları Olarak Sosyal Medya	Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp Gibi (73), YouTube (4), Sosyal Paylaşım Siteleri (19)	96	3
Zaman Geçirme ve Eğlence Aracı Olarak Sosyal Medya	Eğlence Sitesi (26), Oyun (9), Vakit Geçirme Aracı (1), Arkadaş (1), Zaman Geçirilen Yer (12), Boş Zaman Harcamak (9)	58	6
Bağımlılık Olarak Sosyal Medya	Sigara (26), Hayat (18), Uyuşturucu (10), Alkol (12), Nikotin (5), Kola (4), Çikolata (4), Çekirdek (5), Oksijen (1), Yemek (3), Böğürtlenli Pasta (1), İddia (2), En Sevdiğim Film (1), Televizyon (1), Kene (5)	98	16
Zararlı Bir Kavram Olarak Sosyal Medya	Zararlı Erişim (3), Saçma Site (3), Düşman (4), Çöplük (2), Örümcek Ağı (1), İnsan (1), Yol Geçen Hamı (1), Günlerin Yapıldığı Ev (1), Yalan (1), Kumar (1), Asosyallik Nedeni (1), Zaman Çalıcı Makine (1), Eroin (5), Yalancı Dostluk (1), Hırsız (5), Medya (4), Zaman Kaybı (3), İlaç (4), Gereksiz Eşya (1), Uzaylı (1), Karadelik (3), Virüs (5)	54	22
Bir İhtiyaç Olarak Sosyal Medya	Su (1), Kol ve Ayak (2)	3	2
Özel Hayatın Gizliliği Olarak Sosyal Medya	Özel Hayat Gizliliği (1), Kamera (1), Popüler Kişi (1), Kadınların Altın Günü (1), Albüm (1)	5	5
Hem Yararlı Hem Zararlı Bir Kavram Olarak Sosyal Medya	İyilik ve Kötülük (4), Hem Gerekli Hem Gereksiz (6), Zaman Öldürülen Yer (1), Sinema (1)	12	4
Toplam		505	78

Kategori 1. İletişim ve Haberleşme Aracı Olarak Medya

“Bir iletişim aracıdır. Çünkü dünyada olan şeyleri öğreniriz.”

“Bir sosyalleşme yoludur. Çünkü onlar sayesinde dünyadan haberimiz oluyor.”

“Bir arkadaş ya da akrabalarla sohbet etmek gibidir. Çünkü uzaktaki akrabalarımızla yüz yüzeymiş gibi konuşmamızı sağlar.”

“Telefona benzetiyorum. Çünkü haberleşmemizi sağlıyor.”

“Arkadaş gibidir. Çünkü oradan arkadaşlarımla konuşabiliyor, sohbet edebiliyorum.”

“Bazen yararlı görüyorum. Çünkü insanlar onun sayesinde haberleşiyorlar.”
“Araç gibidir. Çünkü iletişim, paylaşma gibi konular hakkında bize araç olurlar.”

Kategori 2. Bilgi ve Haber Kaynağı Olarak Sosyal Medya

“Bir sosyalleşme yoludur. Çünkü onlar sayesinde dünyadan haberimiz oluyor.”
“Mektup gibidir. Çünkü uzaklara haber verir.”
“Güvenlik kamerası gibidir. Çünkü her şeyden haberdar oluyoruz.”
“Kadınlar gününe benzer. Çünkü bir sürü dedikodu haberleri oluyor.”
“Hayatta anlatılan haber gibidir. Çünkü insanlara bilgi verir.”
“Kitap gibidir. Çünkü çok bilgi kazanırız.”
“Bilgisayar gibidir. Çünkü her şeyden haberdar eder.”
“Okul gibidir. Çünkü insanlar düşüncelerini rahatça ifade edebiliyor ve aynı zamanda bilgi öğrenebilecekleri yerdir.”
“Youtube, Facebook gibidir. Çünkü bizi çeşitli şekillerde bizi bilgilendirir.”
“Dünyanın gözü gibidir. Çünkü bir olay olduğunda herkes duyuyor.”
“Megafon gibidir. Çünkü her olay anında yayılır.”

Kategori 3. Medya Araçları Olarak Medya

“Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp gibidir. Çünkü kişileri medyadan takip ederiz.”
“Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp gibidir. Çünkü insanlar sosyal yaşantılarından fotoğraflar gibi şeyler paylaşıyorlar.”
“Çünkü orda arkadaş ekleyip onlarla konuşuluyor.”

Kategori 4. Zaman Geçirme ve Eğlence Aracı Olarak Medya

“Arkadaş gibidir. Çünkü benim iyi zaman geçirmemi sağlar.”
“Eğlence kaynağı gibidir. Çünkü boş zamanlarımda bazen orada vakit geçiriyorum.”
“Vakit geçirme aracı gibidir. Çünkü canımın sıkıntılığımı gideriyor.”
“Güzel zaman geçiren, hayatın akışına katkı sağlayan bir şeydir. Çünkü insanların zamanını iyi değerlendirmesine bağlıdır.”

Kategori 5. Bağımlılık Olarak Medya

“Hayat gibidir. Bir parçam oldu.”
“Sigara gibidir. Çünkü bağımlılık yapıyor.”
“Facebook Twitter gibidir. Çünkü bağımlılık yapar.”
“Uyuşturucu gibidir. Çünkü başına bir geçersin bir daha kalkamazsın.”
“Nikotine benzer. Çünkü bağımlılık yapar.”
“Kola gibidir. Çünkü insan bir daha bırakamayabilir.”
“Çikolata gibidir. Çünkü bağımlılık yapıyor.”
“Su gibidir. Çünkü ihtiyacımız olan her şey sosyal medyadadır.”
“Çekirdek gibidir. Çünkü başlarsam duramam.”
“Kene gibidir. Çünkü yapıştı mı bırakmaz.”
“Böğürtlenli pasta gibidir. Çünkü bağımlılık yapıyor.”
“Eroin gibidir. Çünkü kullandıkça bırakamıyorsun.”
“İddia gibidir. Çünkü bağlandın mı bırakamazsın.”

Kategori 6. Zararlı Bir Kavram Olarak Medya

“Zararlı bir erişim gibidir. Çünkü sosyal medya üzerinden birçok suç işlenebilir.”

“Düşman gibidir. Çünkü sosyal medya bizi ailemizden koparıyor ve beyin hücrelerimizi öldürüyor. Radyasyon yayarak kanser yapıyor.”

“İnsan gibidir. Çünkü çok ikiyüzlüler.”

“Yalan, dolan şeyler gibidir. Çünkü herkes yalan konuşuyor.”

“Asosyallik nedeni gibidir. Çünkü insanlar gerçek hayatta sohbet etmezler.”

“Zaman çalıcı makine gibidir. Çünkü çok zamanımızı alıyor vakit kaybı.”

“Hırsız gibidir. Çünkü hem maddi anlamda hem de manevi anlamda kaybımızı artırır.”

“Medya gibidir. Çünkü insanların beynini yıkar.”

“İlaç gibidir. Çünkü çoğu zarar.”

“Virüs gibidir. Çünkü derslerimizi engelliyor.”

“Karadeliğe benzer. Çünkü içinde kaybolursun.”

Kategori 7. Bir İhtiyaç Olarak Medya

“Su gibidir. Çünkü İhtiyacımız olan her şey sosyal medyadadır.”

“Dünyanın gözü gibidir. Çünkü bir olay olduğunda herkes duyuyor.”

Kategori 8. Özel Hayatın Gizliliği Olarak Sosyal Medya

“İnsanların özel hayat gizliliği olmayan bir şey gibidir. Çünkü her yaptığı şeyi paylaşıyor.”

“Kamera gibidir. Çünkü insanların hayatları gizlenmeden fotoğraf paylaşılıyor.”

Popüler kişi gibidir. Çünkü herkes o kişinin hayatını bütün insanlar takip eder.

“Albüm gibidir. Çünkü her şeyimiz orda.”

Kategori 9. Hem Yararlı Hem Zararlı Bir Kavram Olarak Sosyal Medya

“Benim için hem iyi hem kötüye benzer. Çünkü insanların özel hayatlarını açığa çıkarıyorlar ama yine de haberleri erken alıyoruz.”

“Zevkli görünen ama aslında zaman öldürülen yer gibidir. Çünkü bilinçli kullanmazsak zamanımız gider.”

“Sinema gibidir. Çünkü iyi vakit geçirirsin ancak dikkat etmezsen zaman kavramını kaybedersin.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin medya ve sosyal medya kavramına yönelik algıları incelendiğinde, medya kategorisinde; iletişim ve haberleşme aracı, bilgi ve haber kaynağı, medya araçları, zaman geçirme ve eğlence aracı, bağımlılık, zararlı bir kavram, insanları etkileme aracı, bir ihtiyaç, özel hayatın gizliliği, yararlı bir kavram olarak medya olmak üzere 10 tane kavramsal kategori elde edilmiştir. Ortaokul öğrencileri, iletişim ve haberleşme aracı olarak medya kategorisinde; iletişim Aracı, Gazete, Gazete, Dergi, Kitap, Konuşmak, Uzaydaki Kamera, Haberleşme Cihazı, Vakit Geçirmek metaforlarını üretmişlerdir. Bilgi ve haber kaynağı olarak medya kategorisinde oluşturulan metaforlar ise şu şekildedir: TV, gazete, dergi, haber kaynağı, TV, radyo ve gazete, ayaklı gazete, dünyaya açılan kapı, güvercin, haber, eğlence, bilim, ansiklopedi, öğretmen, bilgin, kütüphane, dergi ve kitap, gazete ve dergi, siyaset, müzik, sanat dalları, bilgi kaynağı, bilgilendirme, bilgisayarlar, dünyanın uydusu, geniş alan ağı, göz, dünya, bilgi kutusu, sosyal ağ, kitap ve insandır. Cerci & Özdemir (2015), medyanın insanları bilgilendirmenin yanı sıra insanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlamak, dünyada olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmak gibi amaçlarına değinmiştir. Medya araçları olarak medya kategorisinde; internet, YouTube, basın, teknoloji, Facebook, Twitter Gibi metaforlar üretilmiştir. Zaman geçirme ve eğlence aracı olarak medya kategorisinde üretilen metaforlar: Eğlence, oyun ve stres topudur. Bağımlılık olarak medya kategorisinde, sigara, televizyon, bağımlılık, alkol, uyuşturucu, çikolata, nikotin, çekirdek, kola, bonzai, kene, böcek, hoşbeş, örümcek ağı, müzik, bir kıza aşk, eroin, hastalık metaforları üretilmiştir. Zararlı bir kavram olarak medya kategorisinde üretilen metaforlar ise, akrep, sinek, dondurma, hoş olmayan yaşam tarzı, acı biber, oyalama yöntemi,

çöp kutusu, uyku hapi, sıkıcı, virüs, canavar, hapishane, zaman kaybı, yalan, gereksiz bilgi ve hipnozdur. İnsanları etkileme aracı olarak medya kategorisinde; hipnoz, çamaşır makinesi, büyüteç, bukalemun, molotof metaforlarını üretmişlerdir. Bir ihtiyaç olarak medya kategorisinde; ağaç, kalp, hayat, su ve yemek metaforları üretilmiştir. Özel hayatın gizliliği olarak medya kategorisinde ise sır saklamayan insan, ifşa siteleri, dedikoducu kadınlar, özel hayat metaforları üretilmiştir. Medya ile özel hayatın gizliliğinin ihmal edildiği ve medyanın bağımlılık yaptığına ilişkin elde edilen sonuçlar çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Çoklar & Bağcı, 2018). Yararlı bir kavram olarak medya kategorisinde, okul, ayna, oyuncak, sohbet etmek, arkadaş, tatlı metaforları üretilmiştir. Lise öğrencilerinin medya kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar incelendiğinde medyanın hem olumlu hem de olumsuz yönlerine dikkat çekilmiştir (Çoklar & Bağcı, 2018; Köseoğlu, 2018; Sağar & Özçelik, 2023; Üztemur & Dinç, 2020).

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar iletişim ve haberleşme, bilgi ve haber kaynağı, medya araçları, zaman geçirme ve eğlence aracı, bağımlılık, zararlı bir kavram, bir ihtiyaç, özel hayatın gizliliği hem yararlı hem zararlı bir kavram olmak üzere 9 tane kavramsal kategori elde edilmiştir. Ortaokul öğrencileri, iletişim ve haberleşme aracı olarak sosyal medya kategorisinde; iletişim ve haberleşme aracı olarak sosyal medya kategorisinde; telefon, sosyalleşme yolu, internet, arkadaşlarla sohbet etmek, iletişim aracı, arkadaş, paylaşım siteleri, yararlı ve araç metaforlarını üretmişlerdir. Bu çalışmada, sosyal medya kavramı ele alındığında sosyal medyanın haberleşme ve iletişim aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum (Agosto vd., 2012; Bilgin, 2018; Üztemur & Dinç, 2020) çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Bilgi ve haber kaynağı olarak sosyal medya kategorisinde oluşturulan metaforlar ise şu şekildedir: haber, kitap, dedikoducu kadın, öğretmen, beyin, güvenlik kamerası, kadınlar günü, bilgisayar, okul, YouTube, dünyanın gözü ve megafondur. Medya araçları olarak sosyal medya kategorisinde; Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp gibi metaforlar üretilmiştir. Avcı (2020) öğretmenlerin sosyal medya kavramına yönelik incelediği çalışmasında, sosyal medya uygulamalarında en çok Instagram'ı kullandıkları bunu takip eden uygulamaların ise Facebook, Twitter ve WhatsApp programları olduğu sonucu bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Zaman geçirme ve eğlence aracı olarak sosyal medya kategorisinde üretilen metaforlar: Eğlence sitesi, oyun, vakit geçirme aracı, arkadaş ve zaman geçirilen yer metaforlarıdır. Literatür incelendiğinde sosyal medya gençler tarafından eğlence amaçlı kullanıldığı sonucuna ulaşılmış (Ryan vd, 2014; Üztemur & Dinç, 2020) bu sonuç sosyal medya kategorisindeki eğlence olarak sosyal medya ile örtüşmektedir. Bağımlılık olarak sosyal medya kategorisinde, hayat, uyuşturucu, alkol, nikotin, kola, çikolata, çekirdek, oksijen, yemek, böğürtlenli pasta, iddia, en sevdiğim film ve televizyon metaforları üretilmiştir. Ergenlerin sosyal medya kavramına yönelik algılarını incelediğinde olumsuz kategori başlığı altında zararlı ve bağımlılık olarak medya kategorileriyle örtüşmektedir (Sağar & Özçelik, 2023; Üztemur & Dinç, 2020). Zararlı bir kavram olarak sosyal medya kategorisinde üretilen metaforlar ise, zararlı erişim, saçma site, düşman, çöplük, örümcek ağı, insan, yol geçen hanı, günlerin yapıldığı ev, yalan, kumar, asosyallik nedeni, zaman çalıcı makine, eroin, yalancı dostluk, hırsız, medya, zaman kaybı, ilaç, gereksiz eşya, uzaylı, karadelik metaforları üretilmiştir. Bir ihtiyaç olarak sosyal medya kategorisinde; su, kol ve ayak, metaforları üretilmiştir. Üztemur & Dinç (2020) ortaokul öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında, sosyal medyanın gereksinim/ihtiyaç olarak medya kategorilerine yer vermiştir. Bu çalışmada yer alan ihtiyaç olarak sosyal medya kategorisi ile örtüşmektedir. Özel hayatın gizliliği olarak sosyal medya kategorisinde ise, özel hayat gizliliği, kamera, popüler kişi, kadınların altın günü ve albüm metaforları üretilmiştir. Hem yararlı hem zararlı bir kavram olarak sosyal medya kategorisinde, iyilik ve kötülük hem gerekli hem gereksiz, zaman öldürülen yer, sinema metaforları üretilmiştir. Literatürde sosyal medyanın hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğuna değinilmiştir (Erdem vd., 2017; Sağar & Özçelik, 2023). Avcı (2020) sosyal medyanın

doğru bilgi ve içeriğin yanında yanlış bilgi ve içeriğinde vurgulandığına dikkat çekerek bu konuda dikkatli olunması gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak Altun & Ulusoy (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal medya kavramına yönelik yaptıkları çalışmada, bağımlılık, iletişim, ihtiyaç hem yarar hem zarar, eğlence kategorileri ile “iletişim ve haberleşme, zaman geçirme ve eğlence aracı, bağımlılık, bir ihtiyaç ve hem yararlı hem de zararlı bir kavram olarak sosyal medya” kategorileri ile örtüşmektedir.

Kaynakça

- Agosto, D.E., Abbas, J., & Naughton, R. (2012). Relationships and social rules: Teens' social network and other ICT selection practices. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(6), 1108–1124.
- 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>
- Altun, D., & Ulusoy, M. (2018). Dijital yerlilerin teknoloji ve sosyal medya hakkındaki algıları: okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları metaforların incelenmesi. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi*, (26-28 Ekim 2018), Balıkesir, Türkiye.
- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 769-788.
- Bilgin M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.
- Cereci, S., & Özdemir, H. (2015). Medyanın toplumsal gelişimi: Medya toplumlari. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33(1), 1-10.
- Çoklar, A. N., & Bağcı, H. (2018). Lise Öğrencilerinin Medya Kavramına Yönelik Algılarının Belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 89-102.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage Yayınları.
- Erdem, A., Alkan, M. F., & Erdem, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal medya kavramına ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 169-179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67222/1049140>
- Hazar, M. (2011) Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *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 Çakır, U. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin “medya” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi*. USBES V, 2016 Bildiriler Kitabı. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.
- Köseoğlu, P. (2018). An analysis of prospective teachers' perceptions concerning the concept of "social media" through metaphors. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(1), 45-52. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79325>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(3), 133-148. doi: 10.1556/JBA.3.2014.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

- Saban, A. (2008b). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online* 7(2), 421-455.
- Sağar, M. E., & Özçelik, T. (2022). Ergenlerin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 129-147. <https://doi.org/10.53506/egitim.1145038>
- Sayın, H., & Aydın, M. (2018). Çocuklarda Medya Algısı. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(5), 145-164.
- Üztemur, S. & Dinç, E. (2020). Medya okuryazarlığı bağlamında ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algıları: Bir metafor çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 92-103. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.698764>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sistem Düşüncesi Araçlarının Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Sistem Düşüncesi Becerileri Üzerindeki Etkisi

Zeynep ÇENGEL¹

Harika Özge ARSLAN²

MEB

Düzce Üniversitesi

Özet

Araştırmanın amacı, 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesinin öğretimi sırasında kullanılan sistem düşüncesi araçlarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve sistem düşüncesi becerilerindeki durumlarını incelemektir. Araştırmada karma araştırma modeli iç içe desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nicel veriler, Tafracı (2023) tarafından geliştirilen "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesi Başarı Testi (VSSÜBT) kullanılarak, nitel veriler "Ergenlik Dönemi Bağlamında Sistem Düşüncesi Becerileri Soruları" ile toplanmıştır. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Düzce Merkez'de, eşit özelliklere sahip 30 kişilik iki sınıf oluşturmaktadır. Deney grubu, sistem düşüncesi araçları eklenmiş 5E modeliyle, kontrol grubu ise yalnızca 5E modeliyle ders işlemiştir. Nicel veriler SPSS 25 programı 2x2 Anova, nitel veriler ise geliştirilen rubrik ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu akademik başarı ortalaması daha yüksek olsa da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ergenlik dönemi bağlamında, deney ve kontrol gruplarının sistem bileşenleri ve süreçlerini belirlemede benzer bir performans sergiledikleri, ancak duygusal ve sosyal bileşenlerde daha düşük, bedensel bileşenlerde ise daha yüksek başarı gösterdikleri görülmüştür. Sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi açısından ise deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Sonuçlar, sistem düşüncesi becerilerinin ergenlik gibi karmaşık süreçleri anlamada önemli olduğunu ve etkinliklerin öğrencilerin becerilerini geliştirdiğini doğrulamaktadır. Fen eğitiminde sistem düşüncesine odaklanan çalışmaların azlığı dikkat çekmiş, çalışma alan yazına ve gelecekteki araştırmalara katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sistem düşüncesi, Sistem düşüncesi araçları, Fen eğitimi, Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi, 5E öğrenme modeli

Giriş

Sistem, belli bir amacı veya işlevi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş, birbiriyle etkileşim halinde olan bileşenlerin oluşturduğu bir bütündür (Meadows, 2008). Sistem tanımlarında "birbirini etkileme", "birbirine bağlı olma" ve "bir bütün oluşturma" anahtar kavramları bulunur (Daellenbach ve McNickle, 2005). Bir sistemin içinde birbiriyle ilişkili ve bağlantılı öğelerin bulunduğu ve bu öğelerin belirli ilkeler ve kurallar çerçevesinde düzen içinde çalışarak bir amaca hizmet ettiği söylenebilir. Sistemlerin yapılandırılmış, düzenli ve öngörülebilir doğası rastgelelik ve kaosun karşıtıdır (Bowler, 1981). Günümüzde insanlar hayatlarını etkileyen birçok sistem (sosyal, teknolojik, çevresel, ekonomik, doğal ve biyolojik) tarafından kuşatılmıştır (Arnold, 2021). Bu sistemler birbirinden bağımsız olmayıp, sistem bileşenlerinin etkileşim ve değişimleriyle daha karmaşık sistemler oluşmaktadır.

¹ Sorumlu Yazar. MEB, zeynepamanvermez@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3047-2400>

² Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, harikaarslan@duzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1620-6559>

Karmaşık sistemler, çok sayıda bileşenin birbiriyle sürekli olarak etkileşime girdiği ve bu etkileşimler sonucunda öngörülemeyen veya karmaşık davranışların ortaya çıktığı sistemlerdir (Hmelo-Silver ve Azevedo, 2006). Dünyayı etkileyen iklim değişikliği, nüfus artışı, su kaynaklarının azalması, salgın hastalıklar, gıda ve enerji krizi gibi küresel sorunlar günümüzde karmaşık sistemleri hızla artırmaktadır (Jacobson ve Wilensky, 2009; Lesh, 2006). Küresel iklim değişikliği çevre sistemlerinin karmaşıklaşmasına sebep olurken, dünya üzerindeki etkileriyle tarım, su kaynakları ve insan sağlığı üzerinde de öngörülemeyen sonuçlar doğurur. İnternet ve sosyal medya teknolojik sistemleri karmaşıklaştırır. Kırsal alanlardan kentlere aşırı göç sosyal sistemleri karmaşıklaştırır. Karmaşık sistemlerin hem kendi içinde hem de diğer sistemlerle kurduğu dinamik etkileşimler anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Raia, 2005; Lee, 2015). Küreselleşmenin ve birbirine bağlılığın artması günümüz dünyasının giderek daha karmaşık hale gelmesine sebep olmaktadır. Bu durum her türden sistemi anlama ve bu sistemlerle etkileşim kurma yeteneğinin insanlığın gelecekteki refahı için kritik bir öneme sahip olabileceğini göstermektedir (Hmelo-Silver ve Pfeffer, 2004). Modern dünyada karşılaştığımız karmaşık sistemleri anlayıp karmaşık sistemlerle başa çıkabilmek için sistemi bütün olarak görme, sistemlerin bileşen ve süreçlerini çözümleyebilme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Soytürk, 2018; Mohan, vd., 2009). 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 ve 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 (2005) 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 ve Orion, 2010a; Meadows, 2008). Sistem düşüncesi yaklaşımı bireylerin ve organizasyonların daha etkili, sürdürülebilir ve uzun vadeli stratejiler geliştirmesine sağlar (Meadows, 2008). Bu bağlamda sistem düşüncesinin, bütünsel bakış açısını geliştiren, sistem içindeki bileşenlerin ilişkiler ağını belirleyip analiz ederek kişinin gözlenenenden ayrı daha geniş bir bakış açısı kazanıp, yorumlama becerisini geliştiren bir süreç olduğu söylenebilir. Sistem düşüncesinde yalnızca bireysel parçaları değil, bu parçaların nasıl bir araya geldiğini ve beraber nasıl işlediğini de dikkate alarak sistemin genel dinamiklerinin kavranması amaçlanır (Assaraf ve Orion, 2005). Sistemdeki bileşen ve süreçlerin öğrenilmesi kadar bileşenlerin bütünlü olan ilişkisinin ortaya çıkarılmasının da önemli olduğu söylenebilir. Sadece bileşenlerin öğrenilmesine odaklanılan bir sistem incelenmesinde gerçek resme ulaşılmaması mümkün olmayabilir. Sistemi tüm yönleriyle anlamayı amaçlayan sistem düşüncesi, karmaşık ilişkilerle örülmüş modern dünyada yaşayacak bireylere kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Ribeiro ve 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 sürmüştür. 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 ve 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 düşüncesi yaklaşımı fen eğitiminin etkinliğini artırmada önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım öğrencilerin sadece bireysel bileşenleri değil, bu bileşenlerin nasıl etkileşime girdiğini ve bütün bir sistemin nasıl çalıştığını kavramasını sağlar. Örneğin, öğrenciler fotosentez sürecini öğrenirken, bu sürecin ekosistemdeki rolünü ve karbon döngüsüne olan katkısını da anlarlar. Sistem düşüncesi fen bilimleri konuları arasında ve fen bilimleri ile diğer disiplinler arasında bağlantılar kurmayı teşvik eder. Bu öğrencilerin farklı bilim dallarındaki bilgileri birleştirerek daha bütüncül bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Nuhoğlu, 2008).

Sistem düşüncesi ile ilgili Budak ve Ceyhan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen eğitiminde sistem düşüncesi yaklaşımı ile yapılan araştırma eğilimleri sistematik olarak incelenerek derleme yapılmıştır. Çalışmada fen eğitiminde sistem düşüncesi yaklaşımına yönelik araştırmaların son yıllarda arttığı ve çalışmaların büyük kısmının Almanya ve ABD de yürütüldüğü görülmüştür. Araştırmaya göre en çok çalışma yürütülen gruplar ortaokul, lisans ve lise öğrencileri iken en az çalışılan katılımcı grupları öğretmenler ve ilkökullü öğrencileridir. Bu araştırmalarda sistem düşüncesi becerileri farklı bağlamlarda incelenmiştir. Çalışmada en çok çalışılan konu alanlarının, biyoloji eğitimi, fen eğitimi ve çevre eğitimi olduğu fen eğitiminde en çok araştırılan konuların, ekosistem, genel biyoloji ve çevre olduğu ifade edilmiştir (Budak ve Ceyhan (2023). Alan yazında sistem düşüncesi becerileri, çevre eğitimi bağlamında, (Özel & Arslan, 2023; Taşçı, 2024; Gillmeister, 2017) iklim değişikliği bağlamında, (Roychoudhury vd., 2017) insanlarda dolaşım sistemi bağlamında, (Raved ve Yarden, 2014) sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında, (Karaarslan, 2016; Ateşkan & Lane, 2017; Öztas, 2018; Karaarslan ve Teksöz, 2020) enerji dönüşümü bağlamında, (Soytürk, B., 2018; Can, 2020) karbon döngüsü bağlamında, (Turan, 2019) ve ekosistemler bağlamında (Pierson ve Brady, 2020 ;Hokayem ve Gotwals, 2016; Jin, vd., 2019) araştırılmıştır.

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 (Çelikten, 2022; Nuhoğlu, 2008). Eğitimde sistem düşüncesinin yararları veya sonuçlarıyla ilgili çok az deneysel çalışma olduğu ifade edilmiştir. (Nuhoğlu, 2008; Sweeney ve Serman, 2007). Öğrencilerin biyolojik sistemleri analiz etmelerine ve bilgilerini organize etmelerine olanak sağlayacak etkili araçların geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Raved ve 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 ve Hmelo-Silver, 2009). Bu karmaşık etkileşimler sistem düşüncesiyle daha iyi anlaşılabilir. Bu sayede, sağlık sorunlarını açıklamak, tedavi etmek ve önlemek için daha etkili stratejiler geliştirilebilir.

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesinin öğretimi sırasında kullanılan sistem düşüncesi araçlarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve deney ve kontrol grubunun ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi becerilerindeki durumlarını belirlemektir. Fen eğitimi alanında sistem düşüncesi becerilerine odaklanan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların; alan yazına ve daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi için 5E öğrenme modelinde sistem düşüncesi araçları (zaman boyunca davranış grafiği, stok akış diyagramı, ilişki çemberi ve çıkarım merdiveni) eklenerek hazırlanan ders planları sistem düşüncesi çalışacak araştırmacılara fikir verecektir. Araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesinin öğretiminde sistem düşüncesi araçları kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi beceri durumları nasıldır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi beceri durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma modeli iç içe desen temel alınmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Yarı deneysel modelde deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer özellikte olması sağlanarak hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağına tarafsız olarak karar verilir (Balci,2018; Özmen 2019).

Araştırmada, üniteye başlamadan önce deney ve kontrol grubuna akademik başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, deney grubu öğrencileri "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesini, sistem düşüncesi araçlarıyla desteklenmiş etkinlikler içeren 5E öğrenme modeline göre hazırlanmış ders planı ile işlerken, kontrol grubu öğrencileri yalnızca 5E öğrenme modeli ders planlarıyla ders işlemiştir. Ünite sonunda her iki gruba da akademik başarı testi son test olarak uygulanmış ve ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi beceri durumlarını belirlemek amacıyla ergenlik dönemi ile ilgili bir metin ve bu metne dayalı açık uçlu sorular sorulmuştur. Tablo 1'de araştırmanın deneysel tasarımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Tasarımı

Grup	Ön test	Uygulama süreci	Son test
Deney	VSSÜBT	5E öğrenme modeli	VSSÜBT
		Sistem Düşüncesi Araçları Etkinlikleri	
Kontrol	VSSÜBT	5E öğrenme modeli	VSSÜBT

"VSSÜBT: Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesi Başarı Testi"

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. Deney ve kontrol gruplarının birbirine eş özelliklere (cinsiyet, sınıf mevcudu, sosyal- ekonomik durum, akademik başarı vb.) sahip olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrenim her iki grupta da aynı öğretmen tarafından eşit sürede tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri

	Cinsiyet				Toplam
	Kız		Erkek		
	N	%	N	%	
Deney grubu	12	40,0	18	60,0	30
Kontrol grubu	14	46,7	16	53,3	30

Tablo 2 ‘ye göre deney ve kontrol grubunda eşit sayıda öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda, 12 kız (%40,0) ve 18 erkek (%60,0) öğrenci bulunurken, kontrol grubunda ise 14 kız (%46,7) ve 16 erkek (%53,3) öğrenci bulunmaktadır.

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. Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için iki öğretim üyesi ve fen bilimleri öğretmeninin görüşü alınmıştır. Geliştirilen başarı testlerinin alanında uzman kişiler tarafından incelenmesi önemli adımlardan birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin de yüksek olması gerekir (Gönen vd., 2011; Büyüköztürk, 2011). VSSÜBT’ nin güvenilirlik değeri 0,79’ dur. Güvenirlik değerinin 0,70’ den fazla olması testin güvenilir bir test olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011). Testteki 9 soru “Denetleyici ve düzenleyici sistemler” bölümü, 8 soru “Duyu organları” bölümü ve 3 soru “Sistemlerin sağlığı” bölümü ile ilgilidir. Testten alınabilecek en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan yüz (100)’dür. Testin uygulama süresi 1 ders saati (40 dakika) dır. Soruların değerlendirilmesinde, doğru cevap verilen sorulara beş (5), yanlış cevap veya boş bırakılan sorulara sıfır (0) puan verilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri “Ergenlik Dönemi Bağlamında Sistem Düşüncesi Becerileri Soruları” ile toplanmıştır. Ergenlik dönemi ile ilgili bileşenleri ve bu bileşenlerin birbiriyle etkileşimi ile ilgili bir metin oluşturulmuştur. Metinle ilgili sorular yazılırken alan yazındaki sistem düşüncesi becerilerine yönelik sorular incelenmiştir. Ardından ergenlik dönemi bağlamında incelenecek sistem düşüncesi becerilerine karar verilmiştir. Bu noktada Assaraf ve Orion (2005)’ un geliştirdikleri Sistem Düşüncesi Hiyerarşisindeki ilk iki basamak “Sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi” ve “Sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi” belirlenmiştir. Öğrencilere ergenlik dönemi ile ilgili bir metin ve metine dayalı belirlenen sistem düşüncesi becerilerini yoklayan açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular sistem düşüncesi alanında çalışmalar yapan iki uzman tarafından incelenmiş alınan dönütler ile sorulardaki anlaşılmayan ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

Ders Planlarının Hazırlanması

Sistem düşüncesi; bir sistemin bileşenlerini ve bu bileşenler arasındaki ilişkileri anlamayı, sistemin genel işleyişini iyileştirmek için sistemdeki bileşenler arasındaki etkileşimin daha etkili bir şekilde nasıl kullanılacağını öğretmeyi amaçlamaktadır (Senge, 1990). Bu doğrultuda incelendiğinde 6. Sınıf Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesindeki konularda birden fazla sistem bulunması ve bu sistemlerin birbiriyle etkileşim halinde olması sistem düşüncesi yaklaşımı ve araçlarının

uygulanabilmesi için uygundur. Konuların öğretiminde sistem düşüncesi araçları kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerin bulunduğu 5E öğrenme modeline göre kullanılacak ders planları oluşturulmuştur. Aşağıdaki Tablo 3’de ünite kazanımları ve 5E uyumlu ders planının hangi basamağında hangi sistem düşüncesi aracıyla etkinlik yapılacağı görülmektedir.

Tablo 3. Ünite kazanımları ve sistem düşüncesi aracı etkinlikleri 5E uygulama basamağı

KAZANIM	ESD ETKİNLİK ADI	ESD ARAÇI	5E UYGULAMA BASAMAĞI
6.6.1.1. Suir sistemini, merkezli ve çevresel suir sisteminin görevlerini model üzerinde açıklar.	Etkinlik 1: Rakamları Eyleştirelim	<ul style="list-style-type: none"> Zaman boyunca davranış grafiği Stok akış diyagramı 	Açıklama
6.6.1.2. İç salgı bezlerinin vücut için önemini fark eder.	Etkinlik 2: Hormonların hayatını etkisi	<ul style="list-style-type: none"> Zaman boyunca davranış grafiği Stok akış diyagramı İlişki çemberi 	Dezileştirme
6.6.1.3. Çocukluktan ergenliğe geçişte oluşan bedensel ve ruhsal değişimleri açıklar.	Etkinlik 3: Ergenlik dönemi değişimleri	<ul style="list-style-type: none"> Çıkartım merdiveni 	Dezileştirme
6.6.1.4. Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde geçirebilmesi için nelere yapılacağını, araştırma verilere dayalı olarak tartışır.	Etkinlik 4: Aile'nin hayatında rolüne noktası	<ul style="list-style-type: none"> Zaman boyunca davranış grafiği Stok akış diyagramı 	Keşfetme
6.6.1.5. Deneleyici ve düzenleyici sistemlerin vücudumuzdaki diğer sistemlerin düzenli ve eş güdümlü çalışmasına olan etkisini tartışır.	Etkinlik 5: Tüm sistemler birbirine bağlıdır	<ul style="list-style-type: none"> İlişki çemberi 	Keşfetme
6.6.2.1. Duyu organlarını ait yapıları model üzerinde göstererek açıklar.			
6.6.2.2. Koku alma ve tat alma duyarları arasındaki ilişkiyi, nasıl bir deneyle gösterir.	Etkinlik 6: Tat ve koku ilişkisi	<ul style="list-style-type: none"> Zaman boyunca davranış grafiği Stok akış diyagramı Çıkartım merdiveni 	Açıklama
6.6.2.3. Duyu organlarındaki kusurlara ve bu kusurların giderilmesinde kullanılan teknolojilere örnekler verir.	Etkinlik 7: Oyku çözümlerine		Keşfetme
6.6.2.4. Duyu organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır.	Etkinlik 8: Duyu organları sağlığı	<ul style="list-style-type: none"> Stok akış diyagramı 	Açıklama
6.6.3.1. Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilere dayalı olarak tartışır.	Etkinlik 9: Sistemlerin sağlığı	<ul style="list-style-type: none"> Stok akış diyagramı 	Açıklama
6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar.	Etkinlik 10: Organ bağışı	<ul style="list-style-type: none"> Çıkartım merdiveni 	Dezileştirme

Tablo 3’de görüldüğü üzere ünite 11 tane kazanım bulunmaktadır. Kazanımlara uygun 10 tane sistem düşüncesi araçları uygulanacak etkinlik planlanmıştır. Planlanan etkinlikler 5E öğrenme modeli uyumlu oluşturulan ders planlarının belirlenen basamaklarında gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel bulguları SPSS-25 programında analiz edilmiştir. Öncelikle hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için verinin normal dağılım durumu kontrol edilmiştir. Araştırmada katılımcı sayısı 35’den büyük olduğu için Kolmogorov- Smirnov normallik testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Normal dağılım sonuçları

VSSÜBT	Grup	N	p
Ön test	Deney	30	0,200
	Kontrol	30	0,200
Son test	Deney	30	0,900
	Kontrol	30	0,640

Tablo 4.’de ki normallik test sonuçları incelendiğinde tüm test sonuçları $p > 0,05$ olduğu için veri normallik koşulunu sağlamıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği ve homojenlik varsayımını sağladığından verilerin analizinde 2x2 ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularını analiz etmek için ergenlik dönemi ile ilgili verilen metindeki ergenlik dönemi bağlamında kategoriler ve tanımlar belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 5’ de ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi becerisi, kategoriler ve tanımlar verilmiştir.

Tablo.5. Sistem düşüncesi becerileri kategoriler ve tanımlar

SDB	Kategoriler	Tanımlar
1- Sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi	Bedensel bileşenler Duygusal bileşenler Sosyal bileşenler	Bedensel bileşenler (hormon salgısı, boy uzaması, kilo artışı, sivilce artışı, yağlanma, terleme, belli bölgelerde kılama, ses değişikliği vb.) duygusal değişimler (ani duygusal değişiklikler, stres, kaygı, utanççalık, yalnız kalma isteği, öz güven dalgalanmaları, hıyal kırma, gelecek kaygısı yetersizlik hissi vb.) sosyal bileşenler (Bağımsızlık arayışı, empati kurma, iş birliği yapma, iletişim, vb.)
2- Sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi	Bedensel bileşenler arasındaki ilişkiler Duygusal bileşenler arasındaki ilişkiler Sosyal bileşenler arasındaki ilişkiler Bedensel ve duygusal bileşenler arası ilişkiler Bedensel ve sosyal bileşenler arası ilişkiler Duygusal ve sosyal bileşenler arası ilişkiler	Bu beceri, üstteki çeşitli bileşenler arasında bağlantılar kurmayı ve bu bileşenlerin birbirlerini nasıl etkilediğini açıklamayı gerektirir. Bu ilişkiler, metin içinde doğrudan ya da dolaylı olarak ifade edilmiş olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde ergenlik dönemi bileşenlerinin bedensel, duygusal ve sosyal bileşenler olarak belirlendiği ve bu bileşenlerin metinde verilen süreçleri ayrıntılı olarak tanımlandığı görülmektedir. Kategoriler ve tanımlar belirlendikten sonra nitel verilerin analizi için rubrik geliştirilmiştir. Aşağıdaki Tablo.6’da Nitel veri analiz rubriği verilmiştir.

Tablo.6. Nitel veri analiz rubriği

SDB	Değerlendirme Ölçütleri	Geliştirilebilir	Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3
SDB 1- Sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi	Öğrencilerden metinde yer alan ergenlik döneminin üç boyutunu ilgili bölgen ve süreçleri ifade etmesi beklenmektedir.	Ergenlik dönemi ile ilgili hiçbir bileşen ifade edilmez.	Ergenlik döneminin bir yönüyle ilgili bileşenleri ifade edilmez. (Örneğin; yalnızca bedensel bileşenler)	Ergenlik döneminin iki yönüyle ilgili bileşenleri ifade edilmez. (Örneğin; bedensel ve duygusal bileşenler)	Ergenlik döneminin her üç yönüyle ilgili bileşenleri ifade edilmez. (Örneğin; bedensel, duygusal ve sosyal bileşenler)
SDB 2- Sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi	Öğrencilerden metinde yer alan ergenlik döneminin farklı bileşenleri arasındaki bağlantıları belirlemesi beklenmektedir.	Ergenlik dönemi bileşenleri arasında hiçbir bağlantı ifade edilmez.	Ergenlik döneminin aynı boyutta içindeki ilişkileri tanımlamaz. (Örneğin; bedensel bileşenler)	Ergenlik döneminin iki farklı yönü arasındaki ilişkileri tanımlamaz. (Örneğin; bedensel- duygusal bileşenler)	Ergenlik döneminin üç yönü arasındaki ilişkileri tanımlamaz. (Örneğin; bedensel, duygusal, sosyal)

Tablo 6. incelendiğinde sistem düşüncesi becerilerinden, sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi ve sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisinin belirlendiği görülmektedir. Rubrikte geliştirilmeli, seviye 1, seviye 2 ve seviye 3 düzeyleri bulunmaktadır. Her düzey için ayrıntılı değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları iki kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde, deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan VSSÜBT’den elde edilen veriler nicel bulgular olarak, Ergenlik Dönemi Bağlamında Sistem Düşüncesi Becerileri sorularından elde edilen veriler ise nitel bulgular olarak incelenmiştir.

Nicel Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ünite başlamadan önce ve ünite bittikten sonra uygulanan VSSÜBT toplam puanlarıyla ilgili betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. *Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin VSSÜBT ön test- son test toplam puanı sonuçları*

Genel Toplam	VSSÜBT	Grup	N	\bar{X}	ss	En küçük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
	Genel Toplam	Ön test	Deney	30	36,67	13,28	5	65	0,20	-0,232	0,179
Kontrol			30	35,67	14,66	5	60	0,20	-0,281	-0,523
Son test		Deney	30	57,00	14,53	20	80	0,09	-0,716	0,356
		Kontrol	30	53,00	20,41	15	85	0,06	-0,271	-1,134

Tablo 7’ de deney grubundaki öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının ortalaması, \bar{X} =36,67 ve standart sapma 13,28 iken kontrol grubundaki öğrencilerin \bar{X} =35,67 ve standart sapma 14,66’dır. Deney grubundaki öğrencilerin son test akademik başarı puanlarının ortalaması \bar{X} =57,00 ve standart sapma 14,53 iken kontrol grubundaki öğrencilerin \bar{X} =53,00 ve standart sapma 20,41’dir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin VSSÜBT ön test- son test puan ortalamalarının normalliği değerlendirildiğinde, ön test ve son test akademik başarı puanlarının p değerinin 0,05’ ten büyük olduğu görülmektedir. ($p > 0,05$) Her iki grubun ön test-son test akademik başarı puanları çarpıklık ve basıklık değerleri de -2 ve +2 arasında bulunmaktadır. VSSÜBT ön test- son test akademik başarı testi sonuçlarının normal dağılım şartını sağladığı belirlenmiştir. Araştırma çerçevesinde sistem düşüncesi araçlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin etkisini belirleyebilmek için VSSÜBT ön test- son test akademik başarı puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterme durumu 2x2 ANOVA analizi ile incelenerek, analiz sonuçları Tablo 8’ da verilmiştir. Homojenlik durumu Levene testi ve Kovaryans matrisi kontrol edilmiş p değeri 0.05’ ten büyük olduğu için grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları eşittir varsayımını sağladığı görüldü.

Tablo 8. *Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin VSSÜBT ön test- son test toplam puanları 2x2 Anova analizi sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Gruplar arası	19359,16	59			
Grup (Deney- kontrol)	187,500	1	187,500	0,567	0,454
Hata	19171,667	58	330,546		
Grup içi	21100	60			
Zaman (ön test- son test)	10640,833	1	10640,833	59,391	0,000
Grup* Zaman	67,500	1	67,500	0,377	0,542
Hata	10,391,667	58	179,167		

İki zaman döneminde (ön test- son test) öğrencilerin VSSÜBT’den aldıkları puanlar üzerinde iki farklı uygulamanın (5E öğrenme modeli+ sistem düşüncesi araçları etkinlikleri- 5E öğrenme modeli) etkisini değerlendirmek için karışık gruplar arası- içi varyans analizi yürütülmüştür. Grup ile zaman arasında anlamlı bir fark yoktur, Wilks’ Lambda=0,99, F (1,58) =0,377, p=0,542, kısmi eta kare=0,006. Zaman için anlamlı bir etki bulunmaktadır, Wilks’ Lambda=0,49, F (1,58) =59,391, p=0,000, kısmi eta kare=0,50.Elde edilen sonuç iki grubunda ön test – sonuçları arasında büyük bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Her iki grubun VSSÜBT akademik başarı puanları iki zaman öneminde artma göstermiştir. İki tip uygulamayı kıyaslayan ana etki anlamlı değildir, F (1,58)

= 0,567, p=0, 454, kısmi eta kare=0,010, bulgular iki öğretme yaklaşımının grupların akademik başarısında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

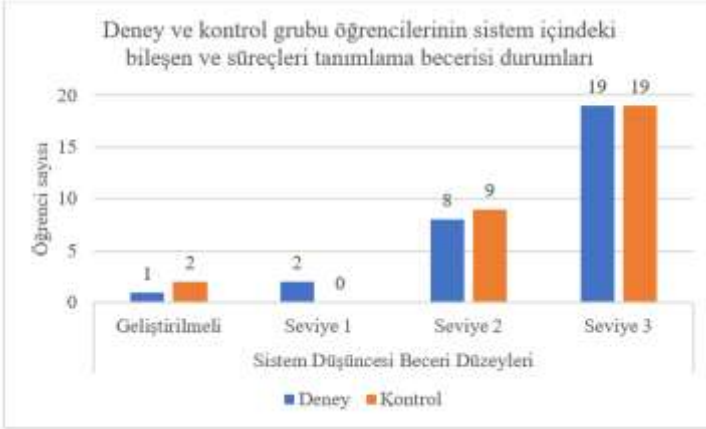
Nitel Bulgular

Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesi sonunda 6. sınıf öğrencilerinin Ergenlik Dönemi bağlamında sistem düşüncesi beceri durumlarını belirlemek amacıyla deney grubu (n=30) ve kontrol grubu (n=30)nda ki toplam 60 öğrenciden veriler toplanmıştır. Verilerin analizi geliştirilen rubrik ile incelenerek öğrencilerin sistem düşüncesi becerileri sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi ve sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Sistem İçindeki Bileşenleri ve Süreçleri Tanımlama Becerisi Durumları

Ergenlik Dönemi ile ilgili verilen metinle ilgili 1. Soru analiz edilerek öğrencilerin sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi için durumları belirlenmiştir. Öğrencilerden verilen metinde yer alan ergenlik döneminin üç boyutuna (bedensel, duygusal ve sosyal bileşenler) ilişkin bileşen ve süreçleri belirlemesi beklenmiştir. Verilen cevaplar incelenerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama beceri durumları aşağıdaki Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sistem içindeki bileşen ve süreçleri tanımlama becerisi durumları



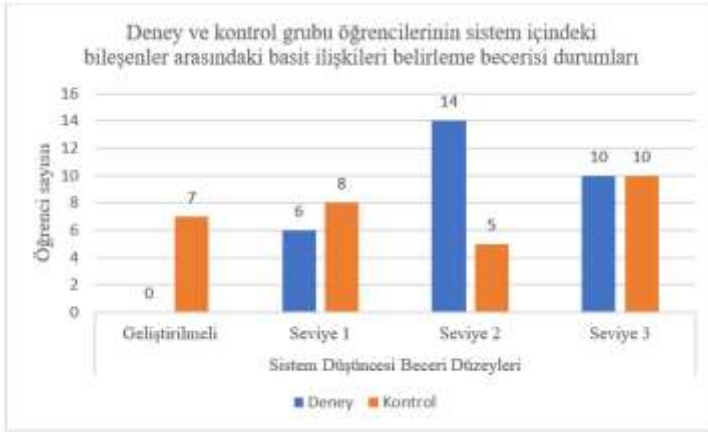
Şekil 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sistem içindeki bileşen ve süreçleri tanımlama becerisi için Seviye 3'te 19 öğrenci, Seviye 2' de 8 öğrenci, Seviye 1' de 2 öğrenci ve Geliştirilmeli seviyesinde 1 öğrenci bulunmaktadır. Deney Grubu, Seviye 3'te yer alan 19 öğrencisi ile sistem düşüncesi becerilerinde oldukça yüksek bir performans sergilemiştir. Bu, deney grubunun büyük çoğunluğunun sistem içindeki bileşen ve süreçleri tanımlama becerisi için ileri seviyede olduğunu gösteriyor. Kontrol grubundaki öğrencilerin sistem içindeki bileşen ve süreçleri tanımlama becerisi için Seviye 3'te 19 öğrenci, Seviye 2' de 9 öğrenci, geliştirilmeli seviyesinde 2 öğrenci ve Seviye 1'de hiç öğrencisi bulunmaktadır.

Her iki grup da Seviye 3'te eşit sayıda öğrenciye (19 öğrenci) sahip, bu da her iki grubun ileri seviyedeki öğrenci sayısı açısından denk olduğunu gösteriyor. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının sistem düşüncesi becerilerinden ilki olan sistem içindeki bileşen ve süreçleri tanımlama becerisi için genel olarak benzer performanslar sergilediği söylenebilir. Öğrencilerin ergenlik dönemi bağlamında sistem içindeki süreç ve bileşenleri belirleme becerisi için ergenlik dönemi bedensel bileşenlerini daha çok ifade ettiği, duygusal ve sosyal bileşenleri daha az belirleyebildiği görülmüştür.

Sistem İçindeki Bileşenler Arasındaki Basit İlişkileri Belirleme Becerisi Durumları

Ergenlik Dönemi ile ilgili verilen metinle ilgili 2. Soru analiz edilerek öğrencilerin sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme beceri durumları belirlenmiştir. Öğrencilerden metinde yer alan ergenlik döneminin farklı bileşenleri arasındaki bağlantıları bulmaları beklenmiştir. Verilen cevaplar incelenerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi aşağıdaki Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi durumları



Şekil 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi için Seviye 3'te 10 öğrenci, Seviye 2'de 14 öğrenci, Seviye 1'de 6 öğrenci ve Geliştirilmeli seviyesinde öğrenci bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi için Seviye 3'te 10 öğrenci, Seviye 2'de 5 öğrenci, Seviye 1'de 8 öğrenci ve geliştirilmeli seviyesinde 7 öğrencisi bulunmaktadır. Kontrol grubunda geliştirilmesi gereken öğrenci sayısı oldukça fazlayken, deney grubunda bu seviyede hiç öğrenci yoktur. Kontrol grubunda geliştirilmeli seviyesinde 7 öğrencinin bulunması bu beceri konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin daha fazla olduğunu gösteriyor. Deney grubunda geliştirilmeli seviyesinde hiç öğrencinin bulunmaması genel olarak iyi bir performans işaret etmektedir. Deney grubunun sistem içindeki basit ilişkileri belirleme konusunda genel olarak daha yüksek bir başarı sergilediğini, özellikle Seviye 2'de öne çıktığı söylenebilir. Öğrenciler ergenlik dönemi bağlamında sistem içindeki basit ilişkileri belirleme becerisinde bedensel bileşenler-duygusal bileşenler ve duygusal bileşenler- sosyal bileşenler arası daha fazla bağlantı kurmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 6. Sınıf Fen bilimleri dersi “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitesindeki konuların öğretimi sırasında kullanılan sistem düşüncesi araçlarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve deney ve kontrol grubunun ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi becerilerindeki durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgulara yönelik sonuç ve tartışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Sistem Düşüncesi Araçlarının Akademik Başarıya Etkisi

Öğrencilerin üniteye akademik başarı puanı verileri Tafracı ve Aydın (2023) tarafından geliştirilen VSSÜBT ile toplanmıştır. Sistem düşüncesi araçları kullanarak gerçekleştirilen etkinliklerin bulunduğu 5E öğrenme modeline göre oluşturulmuş ders planının uygulandığı deney grubu ve yalnızca 5E öğrenme modeli ders planı ile derslerini işleyen kontrol grubunun VSSÜBT’ aldıkları puanlar hesaplanarak analiz edilmiş ve araştırmanın nicel sonuçlarına ulaşılmıştır. 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 üniteye 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. Araştırmada ulaşılan sonuçlar alan yazında sistem düşüncesi becerilerinin gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Soytürk ve Şahin (2016) araştırmalarında 8. Sınıf fen bilimleri dersi “Canlılar ve Enerji İlişkileri” ünitesindeki karmaşık kavramların (fotosentez, solunum, besin zinciri ve madde döngüleri konusundaki) öğretiminde 5E ders planıyla uyumlu hazırlanan sistem düşüncesi becerilerinin gelişimini destekleyen etkinliklerin öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerine ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada sistem düşüncesi becerilerinin gelişimini desteklemek için özel olarak hazırlanan öğretim planının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve sistem düşüncesi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Riess ve Mischo (2010) araştırmalarında biyoloji dersinde Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi alanında öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerinin gelişiminde farklı öğretim yöntemlerinin etkinliği araştırılmıştır. Çalışma ön test- son test deneysel tasarımda planlanmıştır. Çalışmada, sistem düşüncesinin etkinliğini geliştirmek için tasarlanmış özel derslerle öğrenim gören, “ekosistem ormanı” konusunda bilgisayar simülasyonu yapılmış bir senaryo ile öğrenim gören ve sistem düşüncesini geliştirmek için tasarlanmış özel ders ve bilgisayar simülasyonun birleştirildiği bir öğretim planı uygulanan 3 sınıf çalışmanın deney grubunu oluşturmuştur. Deney grupları daha sonra bir kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda sistem düşüncesini geliştirmek için tasarlanmış özel ders ve bilgisayar simülasyonun birleştirildiği deney grubu öğrencilerinin başarısının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı gözlemlenmiştir. Çalışmada sistem düşüncesinin etkinliğini geliştirmek için tasarlanmış özel ders planıyla öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanı anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Araştırmada eğitimde gerçekçi bilgisayar simülasyonları kullanmanın sistem düşüncesi becerilerini geliştirmedeki olasılıkları ve sınırları tartışılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Ergenlik Dönemi Bağlamında Sistem Düşüncesi Becerileri Durumları

Araştırmanın nitel bulguları deney ve kontrol grubu öğrencilerine ünite bitiminde uygulanan öğrencilerin ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi beceri durumlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış metin ve metine dayalı açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ergenlik dönemi bağlamında sistem düşüncesi becerileri sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisi ve sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi farklı açılardan değerlendirilmiştir. Sistem içindeki bileşenleri ve süreçleri tanımlama becerisine bakıldığında, deney grubunun büyük bir çoğunluğu (19 öğrenci) Seviye 3'te yer alırken, kontrol grubunda da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Her iki grubun Seviye 3 'deki öğrenci sayısının aynı olması, bu beceri açısından her iki grubun benzer performans sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, duygusal ve sosyal bileşenler gibi bazı alanlarda öğrencilerin daha az başarı gösterdiği, özellikle bedensel bileşenlerin daha fazla vurgulandığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerini geliştirmede duygusal ve sosyal bileşenler üzerinde daha fazla odaklanması gerektiğini göstermektedir. Sistem içindeki bileşenler arasındaki basit ilişkileri belirleme becerisi açısından ise deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür. Deney grubunda Seviye 2'de 14 öğrenci bulunurken, kontrol grubunda bu sayı 5'tir. Ayrıca, kontrol grubunda geliştirilmesi gereken (7 öğrenci) öğrencilerin bulunması, bu grubun daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubunda ise geliştirilmesi gereken seviyede öğrenci bulunmaması, bu grubun genel olarak daha yüksek bir başarı sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, sistem düşüncesi araçları ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, çalışma, sistem düşüncesi becerilerinin ergenlik dönemi gibi karmaşık süreçleri anlamada önemli bir rol oynadığını ve bu becerilerin geliştirilmesi için hazırlanan etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle duygusal ve sosyal bileşenler arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması, öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirebilmeleri için önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazında benzer çalışmalar incelendiğinde Ormancı vd. (2018) 6. Sınıf öğrencilerinin sistem düşüncesi becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerinin yetersiz olduğu özellikle genelleme yapma becerisinin çok düşük olduğu ifade edilmiştir. Genelleme yapma ve sonuç çıkarma becerilerinin üst düzey düşünme becerileri arasında olduğu ve bu becerilerin öğrenciler tarafından zor algılandığı ifade edilerek araştırma bulguları bu açıdan yorumlanmıştır. Çakmak, (2019) araştırmasında lise öğrencilerinin kelebeğin yaşam döngüsü bağlamında açık uçlu sorular ve çizim tekniği kullanarak sistem düşüncesi becerilerini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerini gündük hayatta kullanmakta zorlandıkları, kulaktan dolma bilgilerle kavram yanılgıları geliştirdikleri, sistem düşüncesi becerilerinin ortalama bir düzeyde olduğu ve sistemsel düşünmeden ziyade bütünün parçalarına daha çok odaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Soytürk ve Şahin (2016) araştırmalarında sistem düşüncesi becerilerinin gelişimini desteklemek için özel olarak hazırlanan öğretim planının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve sistem düşüncesi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

- Sistem düşüncesi araçları kullanılarak geliştirilen öğretim materyallerinin farklı konu ve sınıf düzeylerinde öğrencilerin akademik başarısına ve sistem düşüncesi becerilerine etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin sistem düşüncesi araçlarından zaman boyunca davranış grafiği, stok akış diyagramı, ilişki çemberi ve çıkarım merdiveni ile etkinlikler uygulanmıştır. Sistem düşüncesi ile yeni tanışan küçük yaş grubundaki öğrenciler için bu araçlardan bir ya da iki tanesi seçilip (örneğin; zaman boyunca davranış grafiği ve stok akış diyagramı) etkinlikler üretilebilir.

- Farklı sınıf düzeylerinde daha uzun süreli sistem düşüncesi becerilerini geliştirici etkinlikler yaparak akademik başarıya ve sistem düşüncesi becerilerine etkisine bakılabilir.
- Sistem düşüncesi araçları bilgisayar destekli uygulamalarla (STELLA) desteklenebilir.
- Sistem düşüncesi araçlarının farklı bilgi türlerinin (Olgusal, Kavramsal, İşlemsel ve Üst bilişsel) gelişimine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Arnold R. D. (2021). *Systems Thinking: Definition, Skills, Simulation, and Assessment* [Doktora Tezi]. Stevens Institute of Technology.
- Ateşkan, A., Lane, J. F. (2017). Assessing teachers' systems thinking skills during a professional development program in Turkey. *Journal of Cleaner Production*, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.05.094>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi.
- 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.
- Ben-Zvi-Assaraf, O., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth science system education. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 518– 560. <http://doi.org/10.1002/tea.20061>
- Bowler, T. D. (1981). *General system thinking: Its scope and applicability*. United States of America: Elsevier North Holland.
- Budak, U. S., & Ceyhan, G. D. (2023). Research trends on systems thinking approach in science education. *International Journal of Science Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2245106>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. (15. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (2020). *Implementation of systems thinking skills module for the context of energy* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- 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
- Çakmak, S. (2019). *Lise öğrencilerinin kelebeğin yaşam döngüsü bağlamında sistem düşünme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çelikten, A. (2022). *Türk dili ve edebiyatı dersinde eğitimde sistem düşüncesi araçlarının kullanılmasının eser analizinde derin okumaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Daellenbach, H.G., & McNickle, D.C. (2005). *Management science, decision making through systems thinking*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Doğrucu, T. (2024). *Dijital teknolojiler ile desteklenmiş altıncı sınıf vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi öğretiminin etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- English, L. D., & Gainsburg, J. (2016). Advancing integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*.
- 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
- Gillmeister, K. M. (2017). *Development of early conceptions in systems thinking in an environmental context: An exploratory study of preschool students' understanding of stocks & flows*,

- behavior over time and feedback* [Doctoral dissertation, State University]. ProQuest Dissertations And Theses.
- 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
- Hmelo-Silver, C. E., & Azevedo, R. A. (2006). Understanding complex systems: Some core challenges. *Journal of the Learning Sciences*, 15, 53–61.
- Hmelo-Silver, C. E., & Pfeffer, M. G. (2004). Comparing expert and novice understanding of a complex system from the perspective of structures, behaviors and functions. *Cognitive Science*, 28(1), 127-138. doi:10.1016/S0364-0213(03)00065-X
- Hokayem, H., & Gotwals, A. W. (2016). Early elementary students' understanding of complex ecosystems: A learning progression approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(10), 1524-1545. <https://doi.org/10.1002/tea.21336>
- Jacobson, M. J., & Wilensky, U. (2006). Complex systems in education: scientific and educational importance and implications for the learning sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 11-34.
- Jin, H., Shin, H. J., Hokayem, H., Qureshi, F., & Jenkins, T. (2019). Secondary students' understanding of ecosystems: A learning progression approach. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 217-235.
- Karaarslan Semiz, G., & Teksöz, G. (2019). Sistemsel Düşünme Becerilerinin Tanımlanması, Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma: Kavram Haritaları. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 111-126.
- Karaarslan Semiz, G., & Teksöz, G. (2020). Developing the systems thinking skills of pre-service science teachers through an outdoor ESD course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 337-356.
- Karaarslan Semiz, G., & Teksöz, G. (2020). Developing the systems thinking skills of pre-service science teachers through an outdoor ESD course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 337-356.
- Karaarslan, G. (2016). *Science teachers as esd educators: An outdoor esd model for developing systems thinking skills* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Lee, T. D. (2015). *Science teachers' representational competence and systems thinking* [Doktora Tezi]. North Carolina State University.
- Lesh, R. (2006). Modeling students modeling abilities: the teaching and learning of complex systems in education. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(1), 45-52.
- 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.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). STEM: Country comparisons. Report for the Australian Council of Learned Academies.
- Meadows, D. (2008). *Sistemlerde düşünmek: Bir başlangıç*. Dünya taraması.
- Mohan, L., Chen, J., & Anderson, C. (2009). Developing a multi-year learning progression for carbon cycling in socio-ecological systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 675–698.
- Nuhoğlu, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde sistem dinamiği yaklaşımının tutuma, başarıya ve farklı becerilere etkisinin araştırılması*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ormancı, Ü., Çepni, S., & Balım, A.G. (2018). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sistem düşünme becerilerine ilişkin durumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44). <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.203>

- Özcan, B. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarındaki değişime etkisi: Vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı ünitesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi
- Özel, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin çevre bağlamında sistemsel düşünme becerilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Özmen, H. (2019). *Deneyisel Araştırma Yöntemleri*. İçinde H. Özmen & O. Karamustafaoglu (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı, ss. 198–220). Pegem Akademi.
- Öztaş, M. (2018). *Assessing pre-service science teachers' systems thinking skills using real life scenarios*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Pierson, A. E., & Brady, C. E. (2020). Expanding opportunities for systems thinking, conceptual learning, and participation through embodied and computational modeling. *Systems*, 8(4), 48. <https://doi.org/10.3390/systems8040048>
- Raia, F. (2005). Students' Understanding of Complex Dynamic Systems. *Journal of Geoscience Education*, 53(3), 297–308.
- 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>
- Riess, W., & Mischo, C. (2010). Promoting systems thinking through biology lessons. *International Journal of Science Education*, 32(6), 705-725. <https://doi.org/10.1080/09500690902769946>
- Roychoudhury, A., Shepardson, D. P., Hirsch, A., Niyogi, D., Mehta, J., & Top, S. (2017). The need to introduce system thinking in teaching climate change. *Science Educator*, 25(2), 73-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1132081.pdf>
- Seher Budak, U., & Defne Ceyhan, G. (2023). Research trends on systems thinking approach in science education. *International Journal of Science Education*, 1-18.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Soytürk, B. B. Ö. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde kompleks kavramların öğretimi sırasında sistemik düşünme becerilerinin geliştirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Soytürk, B. B. Ö., & Şahin, F. (2016). Ortaokul öğrencilerinde sistemik düşünme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1473-1487. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3644>
- 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>
- Taşçı, A.D. (2024). *Sistem düşüncesi temelli çevre eğitiminin eleştirel düşünme, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme beceri algıları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] .Atatürk Üniversitesi.
- 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.
- Turan, D. (2019). *Analysis of pre-service science teachers' systems thinking skills in the context of carbon cycle* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tutar, M. (2023). *6. sınıf "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesine yönelik react stratejisine göre geliştirilen öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve yaşam becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Şanlıurfa İlindeki Okullarda Uygulanan Başarı İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (Bigep) Projesinin İyi Uygulama Örnekleri Üzerinden Değerlendirilmesi

Mahmut FIRAT¹

MEB

Mehmet Fatih KARACABEY²

Harran Üniversitesi

Ramazan ÖZKUL³

Harran Üniversitesi

Özet

Bigep Projesinin iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirilmesi ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan diğer soruların cevaplanması amaçlanmıştır. Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde görev yapan her kademedeki birer okul müdürü ve öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılarak incelemeyi amaçladığından bu çalışma için nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye İlçesindeki ilköğretim, 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. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış formu içeren sorular için 6 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; karşılaşılan sorunlar, Projenin eğitime katkıları, Öğretmenler arası etkileşim-iletişim, Öğrencilere katkısı, sürdürülebilirlik, Projenin eksik yönleri şeklindedir. Belirlenen bu temalar soru ifadesine dönüştürülerek 7 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların Başarı İzleme Geliştirme Projesinin iyi uygulamalar örneğini geliştirirken ve uygularken karşılaştıkları sorunlar kısmında 'Okullara Maddi Kaynak Sunulmaması' konusunda cevap verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların Bigep'in öğretmenler arası iletişimi ve etkileşimi nasıl etkiledi sorusuna 'Projelerde birlikte yer alan öğretmenlerin işbirliği sayesinde iletişimi ve etkileşimi yoğunlaştı' şeklinde yoğunlaştığı görülmüştür. Katılımcılara Bigep'in sürdürülebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna 'İlgi çekici ve merak uyandıran projeler olduğu takdirde tüm okul paydaşlarına hem akademik hem de sosyal yönden katkı sağlayacağı için sürdürülmesi fazlasıyla yararlı olacaktır' şeklinde cevaplayarak Bigep'in Haliliye ilçesindeki katılımcılar tarafından benimsendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı, İzleme, Geliştirme ve İyi Uygulama Örnekleri.

Abstract

It is aimed to evaluate the Bigep Project implemented in schools in the Haliliye District based on good practice examples and to answer other questions prepared by the researcher. Since it aims to examine one school principal and one teacher from all levels working in the Haliliye district of the Şanlıurfa province based on face-to-face interviews, the qualitative research pattern was used in the study. The study group consists of 18 people, including school principals and teachers working in primary, secondary, and high schools in the Haliliye District of Şanlıurfa Province in the 2023-2024 academic year. While forming the study group, the maximum diversity sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was applied. In this context, 6 main themes were identified for the questions in the semi-structured form. These themes are: problems encountered, contributions of the project to education, interaction between teachers (communication), contribution to students, sustainability, and missing aspects of the project. These identified themes were converted into question expressions, and a semi-structured interview form consisting of 7 questions was obtained.

¹ Sorumlu Yazar. MEB, mahmutfirat63@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4587-4515

² Doç. Dr., Harran Üniversitesi, mfkarcabey@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1874-8733

³ Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Özkul, Harran Üniversitesi, ramazanozkul@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9757-6062

As a result of the research, it was found that the participants answered “Lack of Financial Resources to Schools” when discussing the problems encountered in developing and implementing the good practice example of the Success Monitoring Development Project. It was seen that the participants focused on the question of how the project affected communication and interaction between teachers by responding: “Communication and interaction among teachers participating together in projects has intensified thanks to cooperation.” It was determined that Bigep was adopted by the participants in Haliliye District, as they answered the question, “What do you think about the sustainability of Bigep?” with “If there are interesting and engaging projects, it will be very useful to continue as it will contribute to all school stakeholders both academically and socially.” In this way, Bigep was adopted by the participants.

Keywords: Success, Monitoring, Development, Good Practice Examples.

Giriş

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. Ancak başarı, yalnızca akademik alanlardaki başarı ile sınırlanmamalıdır.

Başarı, kişinin birçok alanda gösterebildiği en üst performansa ulaşması halidir. Kişi, kendi öz kapasitesi içerisinde en üst performansa ulaşıyorsa başarılıdır (Yılmaz, 2018). Son dönemde, başarı ve başarısızlığı etkileyen faktörler ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda, merkezi ve uluslararası sınavlarda elde edilen puanlar incelenerek ulaşılan başarının veya başarısızlığın sebepleri araştırılmaktadır. Okullarda verilen eğitimin niteliği ve öğrencilerin bireysel farklılıkları bu sebeplerin başında gelmektedir (Aydemir, 2007). İnsan gelişiminde bireysel farklılıkların varlığı nedeniyle 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, bir diğeri sporda daha başarılı olabilir. Başarı değerlendirilirken öğrencinin gücü ve yeteneği de göz önünde bulundurulmalıdır (Senemoğlu, 2013). Başarı, bireyin ulaşmak istediği hedeflere ulaşmak için planlı bir gayret göstermesi ve belirli kişilik niteliklerine sahip olması ile ilgilidir. Bu niteliklerin bir kısmı, zekâ veya bedensel özellikler gibi doğuştan gelirken, diğeri kısmı ise başarıyı arzulamak, dirençli olmak, kendine güvenmek, sosyal çevresi ile ilişkide olmak, güçlü olmak ve hayattan haz almak gibi sonradan öğrenilen niteliklerdir (Kasatura, 1991).

Başarı veya başarısızlıkla sonuçlanan süreçlerde, öğrencilerin aktif olarak durumu izlemeleri ve hedeflenen konulara erişmek adına geliştirmeleri gereken alanları belirlemeleri için bazı stratejilere ihtiyaçları 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, öğrencilerin kendileri açısından en iyi nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları ve öğrenme süreçlerini daha etkili planlamalarına destek olur. Öğrenciler, kendilerine sorular sorarak ya da öğrenmelerini kontrol ederek daha verimli bir öğrenme gerçekleştirebilirler (Erdamar Koç, 2016).

Alanyazında izleme stratejileri; planlama, izleme ve düzenleme olarak üç alanda ele alınmaktadır (Erdamar Koç, 2016; Vural, 2011). Planlama evresinde, amaç oluşturma ve görev belirleme gibi adımlar bulunurken, izleme aşamasında öğrencilerin öz öğrenme yeteneklerini takip etmeleri ön plana çıkmaktadır. Son aşama olan düzenleme evresinde ise öğrencilerin zihinsel durumlarını

değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Bu stratejiyi uygulayan öğrenciler, önce hedeflerini belirler, bu hedeflere ulaşmak adına planlar yapar, dikkatini toplar, kendi öğrenmelerini izler ve hedeflere ulaşmış olduklarını değerlendirir. Eğer belirlenen hedeflere ulaşamazlarsa, farklı öğrenme stratejileri kullanarak konuyu tekrar ele almaya çalışırlar (Erdamar Koç, 2016).

Değişen yaşam koşullarıyla birlikte eğitim politikaları da güncellenmekte ve bu süreçlerde öğrencilerin yalnızca akademik konularda değil, diğer tüm alanlarda da kendilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda başarılı olmaları da beklenmektedir. Müfredatla birlikte geliştirilen projeler ve iyi uygulama örneklerinin sürdürülebilirliği sağlandığında, bu çalışmalar belirli bir alanda yaygınlaşmaktadır. İyi uygulama örneklerinde, öğrencileri sadece sınavlardan aldıkları puanlara göre değil, süreç ve çıktılar üzerinden değerlendirmek önemlidir. Böylece yalnızca akademik alanda değil, diğer alanlardaki yetenekli öğrenciler de keşfedilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencileri bu şekilde fark ederek yeteneklerine göre yönlendirmeleri ve başarı hissini tatmalarına imkân sağlamaları önemlidir. Başarı hissini yaşamayan bir öğrenci, kendini başarısız olarak görmekte ve yetersiz bir birey gibi hissetmektedir (Senemoğlu, 2013).

Akademik başarı, bireyin okulda ve toplumda başarılı olabilmesi için gerekli beceri ve yeteneklere sahip olmasıdır. Bu beceriler, genel olarak iletişimsel beceriler (okuma, yazma, konuşma), matematik, fen, sosyal bilimler ve düşünme becerileri olarak değerlendirilmektedir (Lindholm-Leary & Borsato, 2006). Eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri, öğrencilerin eğitim hayatında beklenen akademik başarıya ulaşmalarıdır. Ancak, bireylerin yalnızca zihinsel, duygusal ve fiziksel özelliklerine göre kıyaslanması, akademik başarıyı ölçmek için yetersiz kalabilir. Başarı kavramının tanımı, ülkeden ülkeye, hatta insandan insana değişebilir (Baysal, 2020: 42). En sade anlamıyla başarı, istenilen bir sonucu elde etmektir (Soyer vd., 2010). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre başarı, "başarma işi, muvaffakiyet" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2022). Başarı, hedeflenen bir eylemi belirlenen süre zarfında amacına ulaştırma işlemidir.

Kalkınmış bir toplumun temel gücü, nitelikli insan kaynağıdır (Bahçetepe & Meşeci-Giorgiotti, 2015). Akademik başarısı yüksek olan bireyler, nitelikli insan kaynağı olarak kabul edilir. Bu nedenle, akademik başarı kavramı hem birey hem de toplum açısından önemlidir. Akademik başarı, yalnızca yüksek puanlar almak değil, ahlaki gelişim gibi geniş bir çerçevede değerlendirilebilir (York vd., 2015). Bu bağlamda, akademik başarı çok yönlü bir yapıdır ve bireyin hem kişisel hem de toplumsal gelişimine katkı sağlar (Steinmayr vd., 2015).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla, bunlara entegre olabilecek ve katkı sunabilecek bireylerin yetiştirilmesi de önem kazanmıştır. Öğrencilerin eğitsel gelişim süreçlerinde, yerel ve global eğitim kurumlarının kabul ettiği öğrenen profiline ulaşmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, 21. yüzyıl becerilerini kazanan bireyler yetiştirmek, eğitimde kaliteyi artırmak ve nitelikli insan gücü yetiştirmek hedeflenmektedir.

Şanlıurfa'da eğitim kalitesini artırmayı ve adil eğitim fırsatları oluşturmayı amaçlayan Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP), okullar arasındaki eşitsizlikleri minimize etmeyi ve eğitimde birliği sağlamayı hedeflemektedir. Proje, öğretmenlerin akademik bilgi paylaşımı yapmalarına ve kariyer gelişimlerine katkı sağlamakta, öğrencilerle etkileşimlerinde yeni fırsatlar sunmaktadır.

Haliliye ilçesindeki okullarda uygulanan BİGEP Projesi, iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirilmiştir. Şanlıurfa'daki eğitim öğretim etkinliklerinde, öğretmen, yönetici ve öğrenci işbirliği ile sinerji oluşturulması, iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Eğitim-

öğretim programlarının verimli ve iş birliğine dayalı bir şekilde düzenlenmesi, BİGEP kapsamında hedeflenen önemli çıktılardan biridir. Bu kapsamda araştırma soruları şunlardır:

1. BİGEP Projesi'nin eğitime hangi katkıları olmuştur?
2. BİGEP Projesi öğretmenler arası iletişimi ve etkileşimi nasıl etkilemiştir?
3. BİGEP Projesi öğrenciler için hangi alanlarda katkı sağlamıştır?
4. BİGEP Projesi akademik olarak öğrencilere ne tür katkılar sunmuştur?
5. BİGEP Projesi sürdürülebilir bir proje midir?
6. BİGEP Projesi'nin eksik yönleri var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde görev yapan her kademedan 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 (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

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. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, küçük bir örneklem oluşturup buna dayalı olarak araştırma probleminde taraf olan kişilerin çeşitliliğini artırarak (Yıldırım ve Şimşek, 2011) benzerlik farklı durumların belirlenip araştırmanın bu durumlar üzerinden yürütülmesidir. (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda araştırmaya katılan kişiler seçilirken tek bir eğitim kademesi yerine, okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademeleri seçilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdem ve branşları açısından da çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır.

Demografik bilgi formu öğretmenlerle ilgili cinsiyet, kıdem yılı, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu, branşı, gibi demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Öğrenim Düzeyi	Branş
Ö1	K	Lise	16	Yüksek Lisans	İngilizce
Ö2	K	Lise	7	Yüksek Lisans	Rehberlik
Ö3	E	Lise	2	Lisans	Edebiyat
Ö4	E	Lise	3	Lisans	Matematik
Ö5	E	Lise	17	Yüksek Lisans	Edebiyat
Ö6	E	Lise	25	Lisans	Coğrafya
Ö7	K	Okulöncesi	16	Lisans	Okul Öncesi
Ö8	E	Okulöncesi	8	Yüksek Lisans	Rehberlik
Ö9	K	Okulöncesi	9	Lisans	Okul Öncesi
Ö10	E	Okulöncesi	12	Lisans	Rehberlik
Ö11	K	Okulöncesi	18	Yüksek Lisans	Okul Öncesi
Ö12	E	Ortaokul	30	Lisans	Türkçe

Ö13	E	Ortaokul	12	Lisans	Din Kültürü
Ö14	E	Ortaokul	9	Lisans	Beden Eğitimi
Ö15	E	İlkokul	12	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö16	E	Ortaokul	9	Lisans	Bilişim
Ö17	E	İlkokul	26	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö18	E	İlkokul	20	Lisans	Sınıf Öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun erkek (f=13) olduğu ve lise (f=6) ile okul öncesi (f=5) eğitim kademelerinde görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların büyük bir kısmının 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu (f=11) anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmış formlara oranla katılımcıya ve araştırmacıya daha fazla esneklik sağlar. Katılımcıların konuya ilişkin ayrıntılı görüşlerine ulaşmak isteyen araştırmacılar genellikle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini tercih eder (Smith, 1995). Görüşme formu hazırlanırken, eğitim yönetimi alanında iki öğretim üyesi ile görüşülmüş ve uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda form son haline getirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, iki ayrı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve veri toplama aracının araştırma amacıyla uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmaya gönüllü olarak katılacak okul müdürü ve öğretmenlere formlar dağıtılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve içeriği önceden açıkça anlatılmıştır.

Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış formu oluşturmak için altı ana tema belirlenmiştir. Bu temalar: karşılaşılan sorunlar, projenin eğitime katkıları, öğretmenler arası etkileşim-iletişim, öğrencilere katkıları, sürdürülebilirlik ve projenin eksik yönleridir. Belirlenen bu temalar soru cümlelerine dönüştürülerek, yedi sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde araştırmada elde edilen veriler içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri sistematik ve anlamlı bir şekilde sınıflandırarak inceleyen bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler sırasında toplanan veriler öncelikle yazıya dökülmüş, daha sonra kodlanmış ve belirlenen temalara göre analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formatına verilen cevaplar çalışmanın alt temalarına göre kategorize edilmiş ve her bir tema için bulgular ortaya çıkarılmıştır. Verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla analiz süreci iki farklı uzman tarafından bağımsız olarak yürütülmüş ve tutarlılığın sağlanması amacıyla sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Bulgular

BİGEP Projesi İyi Uygulamalar Örneği Geliştirirken ve Uygularken Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere; Başarıyı İzleme Geliştirme Projesinin iyi uygulamalar örneğini geliştirirken ve uygularken karşılaştığımız sorunlar nelerdir? Maddeler halinde yazar mısınız? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Başarıyı İzleme Geliştirme Projesinin İyi Uygulamalar Örneğini Geliştirirken ve Uygularken Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kodlar	Görüş Örnekleri	Frekans
	Okullara Maddi Kaynak Sunulmaması	Yapılacak okul ödüllendirilmelerinde maddi kaynak imkânının okullara sunulmaması sağlanamaması(Ö2)	4

Karşılaşılan Sorunlar	Fiziki çevre farkı	İyi uygulama niteliğine göre materyal bulma sorunu yaşadık. Bu konuda maddi destek sağlanmalı(Ö3)	3
	Veli Desteği eksikliği	Proje uygulama için kurum özelliği fiziki çevre uygulama alanları gibi hususlardaki farklılık ve yetersizliklerin göz önünde bulundurulmaması(Ö1)	
	Öğretmenlerin ilgisizliği	Velilerden yeteri desteği alamadık (Ö5)	2
	Zaman Sorunu	Öğretmenlerin projelere karşı yeterince ilgili olmamaları(Ö9)	1
		Genel olarak zaman problemi yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin iyi uygulama örneği geliştirirken öğrencilerle birlikte bir çalışma ise hem öğrenci hem de öğretmenin uygun olduğu bir zaman dilimi belirlemek güç olmaktadır (Ö6)	2

Tablo 2’de, katılımcıların Başarıyı İzleme Geliştirme Projesinin iyi uygulamalar örneğini geliştirirken ve uygularken karşılaşılan sorunlara ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların çoğunun (f=4) Okullara Maddi Kaynak Sunulmaması, ikinci sırada (f=3), okulların fiziki çevre farklılıkları olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla en çok “Okullara Maddi Kaynak Sunulmaması (f=4)”, “Fiziki çevre farkı (f=3)”, “Veli Desteği eksikliği (f=2)”, “Zaman Sorunu(f=2), “Öğretmenlerin ilgisizliği (f=1) maddelerinde toplandığı görülmektedir.

BİGEP projesinin eğitime katkıları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere; Bigep projesinin eğitime ne gibi katkıları oldu? Maddeler halinde yazar mısınız? Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Bigep Projesinin Eğitime Katkıları

Tema	Kodlar	Görüş Örnekleri	Frekans
Projenin Eğitime Katkıları	Derslerde motivasyon artışı	Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik daha çok motive olmalarına katkı sağladığı kanaatindeyim.(Ö6)	4
	Eğlenerek öğrenme	Öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı vermiştir(Ö8)	3
	Sosyal-sportif-kültürel alanda gelişim	Öğrencilerin sadece akademik alanda değil Sosyal-sportif ve kültürel alanda da gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum(Ö5)	2
	Okullar arası bilgi alışverişi	İyi uygulama örnekleri sayesinde okullar arasında bilgi alışverişi sağlandı.(Ö9)	2
	Rekabet ortamı	Proje kapsamında yapılan deneme sınavları sonucunda öğrencilerin ödüllendirilmesi aralarında tatlı bir rekabet ortamının oluştuğu gözlemlenmiştir.(Ö13)	1
	Okula ilgi	Projeler öğrencilerin ve velilerin okula olan ilgisini artırdı.(Ö17)	1
	Katkı görülmedi	Halihazırda DÖGM e bağlı olarak yapılan çalışmalar olduğundan artı destek dışında büyük bir katkı olduğu görülmedi(Ö1)	1

Tablo 3’te, katılımcıların Bigep projesinin eğitime katkılarına ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla en çok “Derslerde motivasyon artışı (f=4)”, “Eğlenerek öğrenme (f=3)”, “Sosyal-sportif-kültürel alanda gelişim (f=2)”, “Okullar arası bilgi alışverişi (f=2), “Rekabet ortamı (f=1), “Rekabet ortamı(f=1),”Katkı görülmedi (f=1) maddelerinde toplandığı görülmektedir.

BİGEP Projesi Öğretmenler Arası İletişimi ve Etkileşimi

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere; Bigep Projesi öğretmenler arası iletişimi ve etkileşimi nasıl etkiledi? Açıklayınız? Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo.4. Bigep Projesi Öğretmenler Arası İletişimi ve Etkileşimi

Tema	Kodlar	Görüş Örnekleri	Frekans
Öğretmenler Arası Etkileşim-İletişim	İşbirliği	Projelerde birlikte yer alan öğretmenlerin işbirliği sayesinde iletişimi ve etkileşimi yoğunlaştı(Ö9)	8
	Rekabet	Projeyle birlikte öğretmenler kendi aralarında nasıl iyi uygulama örneği yapılabilir konusunda kendi aralarında tatlı bir rekabet olduğu gözlemlenmiştir(Ö6)	2
	Sinerji iklimi	Öğretmenler arasında akademik bilgi paylaşımlarının yapılması her ay bigep ile ilgili toplantıların yapılması eğitim alanında bir sinerji ve motivasyon iklimi oluşturmuştur. Bu da öğretmenlerin birlikte hareket etmelerini sağlamıştır.(Ö15)	1
	İş yapma kültürü	Proje kapsamında öğretmenlerin birbiriyle fikir alışverişlerinin arttığı, ortak iş yapma kültürünün geliştiği, ve iletişimlerinin güçlendiği görülmüştür.(Ö13)	1
	Ön yargı	Proje öğretmenlere daha fazla iş yükü oluşturduğu için öğretmenlerin projelere karşı ön yargı oluşturduğu gözlemlendi(Ö3)	1

Tablo 4’te, katılımcıların Bigep Projesi öğretmenler arası iletişimi ve etkileşimi ne ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla en çok “İşbirliği (f=8)”, “Rekabet (f=2)”, “Sinerji iklimi (f=1)”, “İş yapma kültürü (f=1)”, “Ön yargı (f=1)”, maddelerinde toplandıği görülmektedir.

BİGEP Projesinin Öğrencilere Sağladığı Katkılar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere; Bigep projesi öğrencilere hangi alanlarda katkı sağladı açıklar mısınız? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo.5. Bigep Projesinin Öğrencilere Sağladığı Katkılar

Tema	Kodlar	Görüş Örnekleri	Frekans
Öğrencilere Katkısı	Akademik Başarı	Okulda akademik yönden eğlenip öğrenmelerini sağlayıp başarılarının artırılmasını sağlamıştır.(Ö8)	7
	Çalışma Stratejileri	Öğrencilerin ders çalışma stratejilerinin geliştirmelerine katkı sağladı(Ö4)	2
	Yeteneklerin keşfedilmesi	Proje ile birlikte okulların sosyal sportif ve kültürel faaliyetlere daha fazla yoğunlaşması bu alanlarda öğrencilerin gelişmesine ve yetenekli olan öğrencilerin keşfedilmesine katkı sağladığı kanaatindeyim.(Ö6)	2

Sosyal gelişim	Öğrencilerimiz proje adı altında toplu etkinlikler gerçekleştirdikleri için sosyal gelişimleri olumlu etkilendi.(Ö7)	2
Kazanım eksiklikleri	Düzenli şekilde denemeler yapıp öğrencilerin kazanım eksikliklerini görmeleri açısından fayda sağlamıştır.(Ö14)	2
Çalışma alışkanlığı	Proje öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlığı kazandırma noktasında faydalı olmuştur.(Ö13)	1

Tablo 5’te, katılımcıların Bigep projesinin öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla en çok “Akademik Başarı (f=7)”, “Çalışma Stratejileri (f=2)”, “Yeteneklerin keşfedilmesi (f=2)”, Sosyal gelişim (f=2), “Kazanım eksiklikleri (f=2), “Çalışma alışkanlığı (f=1), maddelerinde toplandığı görülmektedir.

BİGEP Projesinin Sürdürülebilirliği

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere; Bigep Projesinin sürdürülebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo.6. Bigep Projesinin Sürdürülebilirliği

Tema	Kodlar	Görüş Örnekleri	Frekans
Sürdürülebilirlik	Yararlı	İlgi çekici ve merak uyandıran projeler olduğu takdirde tüm okul paydaşlarına hem akademik hem de sosyal yönden katkı sağlayacağı için sürdürülmesi fazlasıyla yararlı olacaktır.(Ö18) Ortaöğretime bağlı okullar için esnek ve daha uygun olması durumunda sürdürülebilirliğinin yararlı olacağını düşünüyorum.(Ö1) Proje çok yararlı Sürdürülebilirliği yüksek olduğunu düşünüyorum.(Ö12) Proje daha çok takip ve etkileşim sistemi gibi bir proje olduğu için sürdürülebilirliğini faydalı olacağını düşünüyorum.(Ö9)	15
	Müfredat Sıklığı	Proje verimli fakat müfredatın sıklığı düşünüldüğünde sürdürülebilir olması zorlaşıyor.(Ö16)	1
	Mevcut Uygulamalar	Uzun süreli bir proje olacağını düşünmüyorum. Çünkü okullardaki mevcut uygulamalar bu projeye aitmiş gibi gösterilmesi özgün olmadığı ve bununla birlikte sürdürülebileceğini düşünmüyorum.(Ö14)	1
	Tekrar	Okul olarak zaten uygulamalarımızın var olması bigepin de üstüne gelmesi aynı şeylerin tekrardan istenilmesi projenin bir yük gibi görünmesine sebep olmuştur.(Ö10)	1

Tablo 6’da, katılımcıların Bigep Projesinin sürdürülebilirliğine ilişkin veriler yer almaktadır. Katılımcıların çoğunun projenin sürdürülebilirliğinin “Yararlı (f=15)” olduğunu görmektedir. Daha

sonra Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla , “Müfredat Sıklığı (f=1)”, “Mevcut Uygulamalar (f=1)”, Tekrar (f=1) maddelerinde toplandığı görülmektedir.

BİGEP Projesinin Eksik Yönleri ve Öneriler

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında okul müdürlerine ve öğretmenlere; Bigep Projesinin eksik gördüğünüz yönleri nelerdir? Projenin geliştirilmesi için neler önerirsiniz? Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo.7. Bigep Projesinin Eksik Yönleri ve Öneriler

Tema	Kodlar	Görüş Örnekleri	Frekans
	Maddi Destek	Okullar maddi açıdan desteklenebilir yada projelere göre destekler sunulabilir.(Ö12) Materyal desteği ve maddi destek sağlanabilir.(Ö18) Materyal desteği yetersiz olup yapılan iyi uygulama örnekleri kurumlar tarafından maddi olarak desteklenmelidir.(Ö8)	6
Projenin Eksik Yönleri ve Öneriler	Seminer	Milli eğitim müdürlüğü zümre başkanlarına branş bazında neler yapmaları gerektiği konusunda seminerler vermeli.(Ö14) Öğretmenlere yönelik okullar arası toplu atölye ya da çalıştaylar düzenlenebilir.(Ö7)	3
	Deneme Sınavları	Yapılan deneme sınavlarının sayılarının artırılarak devam ettirilmeli.(Ö2) Deneme sayıları artırılabilir. Denem sonuçları okul türlerine göre değerlendirilmeli.(Ö4)	3
	Sene Başı	Projenin ana hatları sene başında oluşturulması gerekmektedir.(Ö5)	2
	Sosyal İmkan	Bigep projesinin sosyal imkânları yetersiz olan veli profiline uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Maddi olanakları olan okullar ve veliler zaten her anlamda çocuklarını destekliyor.(Ö10)	1

Tablo 7’de, katılımcıların Bigep Projesinin eksik yönleri ve Önerilere ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların sırasıyla en çok “Maddi Destek (f=6)”, “Seminer (f=3)”, “Deneme Sınavları (f=3)”, Sene Başı (f=2), “Sosyal İmkan (f=1)”, maddelerinde toplandığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında, Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesinde uygulanan Başarıyı İzleme ve Geliştirme Projesi (BİGEP) ile ilgili elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenci motivasyonu açısından katılımcılar, BİGEP'in öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin dikkatini çeken ve onları motive eden etkinliklerin, öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymaktadır. Eğlenceli ve ilgi çekici etkinliklerin öğrencilerde daha fazla katılım sağladığı düşüncesi, öğrencilerin başarılarını artırmada önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Burney & Beilke, 2008).

Eğlenceli öğrenme açısından BİGEP'in sunduğu çeşitli etkinliklerle öğrencilerin eğlenerek öğrenme fırsatı bulduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, proje sayesinde öğrencilerin derslere aktif katılım sağladığını ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğini göstermektedir. Nitel araştırmaların da desteklediği gibi (Creswell, 2013), öğrenmenin kalıcılığında, öğrencilerin ilgi ve merak uyandıran faaliyetlere dahil edilmesi etkili olmaktadır.

Öğretmenler arası rekabet ve iletişim açısından katılımcılar, BİGEP'in öğretmenler arasında tatlı bir rekabet ortamı oluşturduğunu ve öğretmenlerin derslerle ilgili iyi uygulama örneklerini birbirleriyle paylaşımlarını teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlenmesine ve içerik üretimlerinin artmasına yol açmıştır. Öğretmenler arası etkileşimin yoğunlaşması, projelerin başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Akademik başarı açısından araştırma sonuçları, BİGEP'in öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönündeki katılımcı görüşlerini desteklemektedir. Proje kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini hem eğlenceli hem de verimli hale getirmiştir. Akademik başarıya yönelik eğlenceli ve etkili yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonunu artırmıştır.

Sürdürülebilirlik açısından katılımcılar, BİGEP'in sürdürülebilirliğinin ilgi çekici ve merak uyandıran projeler ile sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. BİGEP'in uzun vadeli başarıya ulaşması, okul paydaşlarının ilgisini çekebilecek projelerle desteklenmelidir. Bu da öğretmen, öğrenci ve yönetim kadrosu arasında projeye olan ilgiyi canlı tutacaktır.

Sosyal ve duygusal gelişim açısından proje kapsamında yapılan sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Katılımcılar, BİGEP'in bu tür etkinliklerle yetenekli öğrencilerin keşfedilmesine de katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bulgu, eğitimin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştiren bir süreç olduğunu göstermektedir.

İş Birliği ve bilgi paylaşımı açısından katılımcıların görüşlerine göre, BİGEP'in öğretmenler arasında bilgi paylaşımını ve iş birliğini artırdığı tespit edilmiştir. Proje sayesinde öğretmenler, düzenli olarak bir araya gelmiş ve eğitim alanında bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Bu tür paylaşımlar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesini ve eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmesini sağlamıştır.

Araştırma kapsamında şu öneriler getirilmiştir.

Araştırma, Haliliye ilçesi ile sınırlı kalmıştır. Farklı ilçelerde de BİGEP'in uygulanarak il geneline yönelik daha geniş kapsamlı bir durum tespiti yapılabilir.

Araştırmaya 18 öğretmen ve müdür katılmıştır. Daha geniş bir örneklem ile daha genel ve kesin sonuçlara ulaşılabilir.

Milli Eğitim bünyesindeki diğer personel, hizmetliler ve velilerin de görüşlerinin alınarak projeye dahil edilmesi, uygulama sonuçlarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayabilir.

BİGEP'in etkin sonuçlar verebilmesi için en az iki yıl boyunca uygulanması önerilmektedir.

Proje kapsamında öğretmenlere yönelik eğitimler artırılarak, projenin uygulanabilirliği ve verimliliği artırılabilir.

Projeye yeterli materyal desteği sağlanarak, proje uygulamalarının daha etkili bir şekilde yürütülmesi mümkün olacaktır.

Şehrin tüm bileşenlerinin projeye dahil edilmesi, daha geniş bir iş birliği ağı oluşturabilir.

Velilerin projeye etkin katılımını sağlamak amacıyla, onlara yönelik seminerler, etkinlikler ve konferanslar düzenlenebilir. Bu, projenin başarısına önemli bir katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Ataseven, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- 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.
- Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). Constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 295-321. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-771>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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). Pegem.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (s. 47-60). Sage Publications.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. Altın Kitaplar.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. F. Genesee, K. Lindholm-Leary, B. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (s. 176-222). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913.006>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (23. baskı). 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 Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. <https://doi.org/10.17679/inuefd.17119535>
- Soyer, F., Can, Y., Güven, H., Hergüner, G., Bayansalduz, M., & Tetik, B. (2010). Sporculardaki başarı motivasyonu ile takım birlikteliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 227-240.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F., & Wirthwein, L. (2015). *Academic achievement*. Oxford Bibliographies. <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0108.xml>
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seckin Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin okul başarı tutumları ile akademik öz-yeterlilik inançları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1-20.

Türk Müziği Eğitiminde Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Kaynak Sorununa Bir Çözüm¹⁴

Özlem DOĞAN¹Mehtap ULUBAŞOĞLU²Süleyman EKİCİ³

Erciyes Üniversitesi

Erciyes Üniversitesi

MEB

Özet

Çalışmanın amacı görme yetersizliği olan bireyler için Klasik Türk müziği nazariyatı ve repertuarı alanında Braille kaynak oluşturmaktır. Müzik eğitim kurumlarının Türk müziği ders müfredatında yer alan 109 eser ve müfredat programlarında yer alan nazariyat bilgisi Braille sisteme dönüştürülmüştür. Bu çalışma için özel olarak alınan Braille ekran vasıtasıyla repertuar ve nazariyat bilgisi Braille sisteme dönüştürülmüştür. Yaklaşık 2 yıl süren çalışma, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinin web adresi üzerinden tüm görme engelli bireylerin hizmetine sunulmuştur. Bu çalışma, Klasik Türk müziği nazariyatı alanında Braille sistemle yazılmış ilk çalışmadır.

Giriş

Türk müziği alanında, görme yetersizliği olan bireyler için kaynak temini oldukça önemli bir sorundur. Braille kaynaklar görme yetersizliği olan bireyler için son derece gerekli ve önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmada, “Eğitimde fırsat eşitliği herkes için elzemdir” ilkesinden yola çıkılarak, ülkemizdeki müzik eğitim kurumlarının Türk müziği ders müfredatında yer alan makam nazariyat bilgisi ve 109 adet örnek eser, dijital ortamda, Braille yazı formatına dönüştürülerek, görme yetersizliği olan bireylerin erişimine sunulmuştur. Bu çalışma¹⁵ sonucunda görme yetersizliği olan öğrenci, eğitmen ve müziğe ilgi duyan bireylere Türk müzik repertuar ve nazariyatına erişim imkânı sağlanmıştır. Braille yazı 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 hizmet etmektedir.

Çalışmada örneklem grubu olarak lisans düzeyinde eğitim veren müzik bölümlerinin genel müfredatı esas alınmıştır. Bu kapsamda başvuru kaynağı eser; ülkemizde Türk müziği eğitimi veren kurumların müfredat programında kullanılan İsmail Hakkı Özkan’ın “Türk Musikisi Nazariyatı ve Usûlleri, Kudüm ve Velveleleri” isimli kitabıdır. Özkan’ın kitabı Türk müziği nazariyatına dair oldukça kapsamlı bir eserdir. Bu kitapta, Türk müziği alanında günümüze değin kullanılmış olan ve halen kullanılmakta olan 400’e yakın makam nazariyat bilgisi ve eser örneği yer almaktadır. Braille yazıya dönüştürülen makam nazariyat çalışması Özkan’ın kitabındaki sırayla; basit makamlar, bileşik makamlar ve şed makamlar olmak üzere 3 grup altında

¹⁴ 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.

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğret. Üyesi, Erciyes Üniversitesi GSF Müzik Bölümü, ozlemdogan@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1784-3904

² Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi GSF Müzik Bölümü, mehtapulubasoglu@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3544-6785

³ Müzik Öğretmeni, MEB, ozan.kalbi@gmail.com ORCID: 0009-0002-9481-7953

toplanmıştır. Bütün bu ana başlıklar içerisinde seçilen makamlar, ülkemizde Türk müziği eğitimi veren kurumların müfredat programı temel alınarak belirlenmiştir ve bu makamlara dair genel nazariyat bilgileri ile birlikte 1. Ciltte sunulmuştur.

Çalışmanın çıkış noktası görme yetersizliği olan bireylerin Türk müziği eser notalarına ulaşmada yaşadıkları zorluklardır. Braille yazıya dönüştürülmüş Türk müziği eseri yok denecek kadar azdır. O nedenle ilk olarak yine ülkemiz müzik eğitim kurumlarının müfredat programı temel alınarak 100 eserin Braille yazıya çevrilmesine karar verilmiş ancak çalışma başlangıcında yapılan literatür taramasında ve alandaki görme yetersizliği olan müzik eğitimcileri ve öğrencileri ile yapılan ön 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 Usülleri, Kudüm ve Velveleleri" isimli kitabından, alana katkıda bulunacak makamlara dair bölümler de Braille yazıya 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 yazıya çevrilmiştir.

Braille yazıya dönüştürülmesi planlanan Türk müziği eserleri ve Braille yazıya dönüştürülmesi planlanan Türk müziği makam nazariyatı, çalışma kapsamında alınan Braille ekran okuyucu ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada; görme yetersizliği olan yüksek lisans öğrencisi aynı zamanda MEB'de müzik öğretmeni, 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 okuyucu ekran aracılığıyla Braille yazıya dönüştürülmüştür. Çalışma kapsamında alınan Braille ekran okuyucu ile dönüştürülen eserler dijital ortama aktarılmış olup, ihtiyaç duyan kişiler tarafından çıktı alınarak kullanıma açılmıştır. Braille yazıya dönüştürülen Türk müziği eser ve makam nazariyat çalışması Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi web sitesinde yayınlanarak erişime açılmıştır.

Alana dair daha önce yapılan birkaç çalışma vardır. Örneğin Varış ve Hekim'in (2017) "Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi" isimli araştırmalarında, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimine dair sorunları ve eğitim aldıkları okullardaki sorunlar ortaya konmuş ve analiz edilmiştir. Bahsi geçen çalışmada görme yetersizliği olan bireylerle ilgili müzik eğitim sorunlarından biri de öğrencilerin materyal bulma güçlükleri dikkat çekmektedir. Bu kapsamda araştırmada müzik eğitimcilerinin, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılacak öğretim materyallerini tanımalı ve bu materyalleri etkin kullanabilmeleri, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi sürecinde gereksinimlerine uygun olarak öğretim materyalleri temin edebilmelerine yönelik tespit ve önerilerde bulunulmuştur. Buradan hareketle çalışmamız kapsamında görme yetersizliği olan bireylerin faydalanabilecekleri Türk müzik repertuarı ve nazariyatı oluşturularak dijital ortamda erişim imkânı sağlanmıştır.

Doğan (2019) tarafından "Türk Eğitim Müziği Dağarının Görme Engelliler Tarafından Kullanımı İçin Braille Sisteminde Dijital Nota Arşivi Hazırlanması (Ulusal Marşlar Örneği)" isimli Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında, Bartın Üniversitesi'nde bir proje yapılmıştır. Bu projede Türkiye'deki görme yetersizliği olan müzik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ulusal

marşların piyano eşliklerine erişimi için dijital dağarcık hazırlanmıştır. Bu doğrultuda dört adet alt amaç belirlenmiştir. Bu amaçlar, görme yetersizliği olan müzik öğretmeni adaylarının ihtiyaç duydukları ulusal marşları tespit etmek, bu marşların görme engelli müzisyenlere yönelik teknolojileri kullanarak dijital nota arşivini hazırlamak, görme engellilere yönelik kâr amacı gütmeyen bir dijital nota kütüphanesi olan "engelsiznota.org" web adresinde ücretsiz olarak internet erişimine açmaktır. Doğan'ın 2019 yılında yaptığı bu proje, marşlara yönelik olarak alana katkı sağlamaktadır. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde hayata geçirilen bu çalışmanın özelliği ise görme yetersizliği olan bireylerin müzik eğitiminde eksikliğini hissettikleri Braille yazı ile Türk müziği eser ve makam nazariyatına erişim imkânı sunmaktadır.

Devrim, Güneş ve Göçer'in (2018), "Üniversite Kütüphanelerinde Erişilebilirlik Bilgi Hizmetleri: Görme Engeli Olan Kullanıcıların Müzik Notalarına Erişimi" isimli çalışmaları kapsamında üniversitelerde müzik eğitimi alan görme engeli olan öğrencilerin erişilebilirlik anlamında kütüphane bilgi-belge hizmet çeşitliliği, erişimi ve etkinliği araştırılmıştır. Günümüzde gelişen teknoloji ve alt yapı imkanlarına bağlı olarak üniversitelerin görme engeli olan öğrenciye yönelik olarak planlayacağı ve sunacağı hizmetler akademik eğitim öğrenim hayatına başlayacak öğrenci için üniversite seçiminde önemli bir kriter olacaktır. 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 "Türk Müziği Eğitiminde Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Kaynak Sorununa Bir Çözüm" başlığı ile yapılan bu çalışma, müzik öğrencilerine müfredata kolaylıkla erişim imkânı sağlarken eğitimi 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.

Çağlak ve Şentürk'ün (2020), "Görme Engelli Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Materyal İhtiyaçları" isimli çalışmalarında ifade edildiği üzere her öğretmenin ihtiyaç duyduğu materyal ve imkânlarla sahip olması, öğretmenin dersini daha verimli işlemesi ve bilginin öğrencilere iletimi konusunda bulunulan çağ ile uyumlu olunması anlamına gelmektedir. Öğretmen görme engelli olduğunda ise ihtiyaç duyabilecekleri materyal ve imkânlarla sahip olmaları o öğretmenin öğrencilerinin de bilgiye erişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Görme engelli müzik öğretmenleri mesleki hayatlarında oldukları kadar eğitim hayatlarında da Braille yazıya ulaşma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu noktada çalgı eğitim süreci kayıttan dinleme veya notayı ezberleme yöntemiyle devam etmektedir. Eğitimde "Görme Engelliler Derneği" bünyesinde bir grup müzisyen ve akademisyen önderliğinde kurulan engelsiznota.org kütüphanesi, görme engellilerin Braille printer bulunan herhangi bir yerden Braille çıktısı alabilecekleri imkânını sağlamaktadır. Ancak bu kütüphanede Batı müziği eserlerine ulaşmakla birlikte Türk müziğine dair yeterli kaynak erişimi sağlanamamaktadır. Erciyes Üniversitesi Müzik Bölümünde yapılan bu çalışma kapsamında alınan Braille okuyucu ekran ile hazırlanan Türk müziği eser ve makam nazariyat bilgisi, üniversite öğrencilerinin yanı sıra müzik öğretmenleri için de önemli bir kaynak olmuştur.

Bu çalışma, çeviri temelli olması nedeniyle özgündür. Çünkü hem metni hem de notayı tek bir programla çevirmek mümkün olmamaktadır. Bir çeviri programı sadece Batı müziğine ait olan nota sistemini tanıyıp çevirebilirken bir başka çeviri programı ise sadece metni Braille dönüştürebilmektedir. Bu çalışmada seçilen yöntem ile hem metne hem de notalara tek bir ciltte yer verme imkânı elde edilmiştir. Bu yöntem bilinen bir yöntem olmakla birlikte zahmetli olması

yönüyle tercih edilmemektedir. Özellikle nazariyat kitabı için bu yöntem zahmetli olmasına rağmen tercih edilmiştir bu sayede yazı ve nota tek bir kaynaktan birleştirilmiştir. Proje kapsamında alınan Braille ekran okuyucu sayesinde kontrol imkânı sağlanmış hem de metin aralarına nota örnekleri yerleştirilmiştir. Çalışmanın bir diğer özgün yönü ise Türk müziğinde Braille nota yazımı, donanım yazımı ve büyük usullü eserlerin nasıl yazılacağına ilişkin özgün bir yaklaşım ortaya konmuştur. Zira sadece işaretlerin Braille kombinasyonunun belirlenmesi bugüne değin çözüm olmamış, eser yazılmadığı için yazım kurallarına ilişkin standart bir yaklaşım ortaya konulmamıştır. Bu çalışma ile bir öneri niteliğinde yaklaşım ortaya konmuştur.

Bulgular

Literatür taramalarında görme engelli bireyler için Türk müziği eser ve makam nazariyatına dair kaynakların kısıtlı olduğu görülmüştür. Özellikle müzik eğitimi alan görme engelli bireylerle yapılan ön görüşmelerde de bu sıkıntı dikkat çekmiştir. Görme engelli bireyler için Braille yazıda hazırlanan çalışmaların çoğu batı müziği ağırlıklıdır. Türk müziği eserlerine erişim imkânı ise son derece kısıtlıdır. Bu nedenle çalışmadaki eserler, Erciyes Üniversitesi Müzik Bölümü Türk müziği müfredat programı esas alınarak belirlenmiştir. Böylece çalışma kapsamında görme engellilerin Türk müziği eserlerine erişimlerinin yanı sıra makam nazariyatına dair bilgilere erişimleri de sağlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında görme engelli bireylerin Türk müziği eser notalarına ve makam nazariyat bilgisine erişimleri için Braille yazısı ile kapsamlı bir dijital kaynak hazırlanmıştır. Bu kitabın içeriğinde bulunan Türk müziği eser çevirileri ve makam nazariyat bilgisi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Türk müziği müfredatı ile eş zamanlı olarak ülkemizdeki üniversitelerin müzik bölümlerinde de yer alan müfredat programlarına göre belirlenmiştir.

Türk müziği nazariyatına dair kullanılan kaynak eser, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde görev yapan, Türk müziği derslerini veren ve bu alanda yetkin olan eğitimcilerden görüş alınarak belirlenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda kaynak eser olarak İsmail Hakkı Özkan'ın "Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri, Kudüm ve Velvelleri" isimli kitabı kullanılmıştır. Özkan'ın kitabının Türk müziği eğitimcileri tarafından tercih edilmesinin nedeni, Türk müziği nazariyatına dair kapsamlı bir çalışma olmasıdır. Bu kaynaktan 500 kadar makam nazariyatına dair temel bilgi ve eser örnekleri kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Bu proje kapsamında hazırlanan kaynaktan; tespit edilen basit, bileşik ve şed makamlara dair nazariyat bilgisi ve seyir örneklerine yer verilmiştir. Kaynak oluşturulurken Braille yazı temelli birtakım kısaltmalar kullanılmıştır.

Bu kaynaktan kullanılan kısaltmalar aşağıda verilmiştir.

1. Türk müziğinde 9 koma (Tanini) işaretinin Braille karşılığı: (T)
2. Türk müziğinde 8 koma (Kebiri, Büyük Mücenneb) işaretinin Braille karşılığı: (K)
3. Türk müziğinde 5 koma (Sagiri, Küçük Mücenneb) işaretinin Braille karşılığı: (S)
4. Türk müziğinde 4 koma (Bakiye) işaretinin Braille karşılığı: (B)
5. Büyük usullü eserlerin yazımı:

Büyük usullü bileşik makamlı eserlerde, her dört veya altı dörtlükte bir kesik çizgi ile okuma kolaylığı sağlanmaya çalışılmıştır. Usul tamamlandığında ölçü çizgisi ile ölçünün bittiği anlaşılmaktadır. Braille yazı ile yazılan bir Türk müziği eserinde ölçünün bitişinde boşluk bırakılır. Büyük usullü eserlerin de yer aldığı kaynağımızda, yukarıda bahsi geçen kesik çizgi yerine boşluk kullanılmış, ölçünün yani usulün bittiğini belirtmek için alt satıra geçilmiştir. Her usul

numaralandırılmıştır. Örneğin; 28/4'lük bir eserde 4 tane 7/4'lük ölçü 1 rakamı ile gösterilmiş, yeni bir 28/4'lük usul 2 numara ile belirtilmiştir.

6. Kaynakta yer alan basit makam nazariyatı seyir örnekleriyle desteklenirken, bileşik ve şed makamlar için Braille'e dönüştürülen Türk müziği eserleri örnek gösterilmiştir.

Belirlenen bu makamlara dair genel nazari bilgiler I. Cilt içerisinde, Klasik Türk Müziği eserleri ise II. Cilt içerisinde yer almıştır. Kaynakta yer alan eserlerde, okuma kolaylığı ve ses karışıklıklarının da aynı olması sebebiyle, "Bakiye" diyezi yerine batı müziğindeki diyez, "Sagiri" bemolü yerine ise batı müziğindeki bemol işareti kullanılmıştır. Eserlerin donanımları ise Türk müziği Braille işaret sistemine göre yazılmıştır. Çalışma linki ek 1'de, II. Ciltte yer alan eserlerin listesi ise ek 2'de verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonucunda iki ciltten oluşan tamamı kabartma yazılı Braille kaynak görme yetersizliği olan bireylerin erişimine sunulmuştur. I. Cilt, Türk Makam Nazariyatı, II. Cilt ise saz eserlerinden oluşmaktadır. Bu çalışma, görme yetersizliği olan bireyler için Türk müziği alanında kıymetli bir çalışmadır ve büyük bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

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.

Tarihsel süreç içerisinde Braille müzik işaretlerinin belirlenmesi konusunda Uluslararası alanda gerçekleşen çalışmalara Türkiye'den katılım sağlanmamıştır. Son olarak "Dünya Körler Birliği"nin 1992 yılında İsviçre'de uluslararası Braille müzik işaretlerinin belirlenmesi konusunda gerçekleştirdiği konferansta Türkiye'den katılımcı bulunmadığı için ortaya çıkan kılavuzda Türk müziği Braille işaretleri yer almamıştır. Bu yüzden Batılı yazılımcıların geliştirdiği görsel dijital içeriği Braille sisteme dönüştüren programlar Türk müziğine dair işaretleri tanıyamamaktadır. O nedenle on sekiz ay gibi bir süreç içerisinde gerçekleştirilen bu çalışmanın birçok aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaşmış, alanda uzman kişilerin desteği ve önerileri göz önüne alınarak bazı düzenlemeler yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Türk makam müziğine has olan büyük usullü eserler, kendi içerisinde eserin aslına bağlı kalınarak yeniden bölümlere ayrılmıştır. Bu bilgiler I. Cildin girişinde kullanıcılara sunulmuştur.

Ülkemizde 1986 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel eğitim ve rehberlik dairesi başkanlığınca kurulan bir komisyon çalışması ile hem uluslararası çalışmalar takip edilmiş hem de Türk müziği işaretleri belirlenmiştir. 1991 yılında da yapılan çalışmaların bir çıktısı olarak Milli Eğitim Bakanlığı ders aletleri yapım merkezince yayımlanmıştır. Bu doğrultuda koma değerlerinin yazımına dair tespit edilen kaynak referans alınarak, Braille kombinasyonlara çalışmada ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Öneriler

“Eğitimde fırsat eşitliği herkes için elzemdir” ilkesi doğrultusunda alana katkı sağlayacak yeni çalışmalar ivedilikle yapılmalıdır. Kabartma yazı olarak bilinen Braille yazı, görme yetersizliği olan bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan en temel araçlardan biridir. Müzik eğitim ve öğretiminde de bu temel araç kullanılmakta ancak Türk müziği eser notalarına dair genel geçer bütünlük yazı ve nota stiline olmaması alana dair büyük bir sorun teşkil etmektedir. O nedenle yeni ve kapsayıcı bir yazılım programının hayata geçirilmesi alana oldukça büyük bir katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- 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).
- 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 04.01.2010).
- Varış, Y. A., & Hekim, M. M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 29-42.

EK. 1

<https://guzelsanat.ercives.edu.tr/tr/braille-dokuman-arsivi>

EK. 2

II. Cilt Eser Listesi

1. Tanburi Cemil Bey “Mahur Peşrev”
2. Nikolaki “Mahur Saz Semai”
3. H. Saadettin Arel “Nihavend Minimini Peşrev”
4. Refik Fersan “Acemkürdi Peşrev”
5. Artaki Candan “Beyati Peşrev”
6. Tatyos Efendi “Uşşak Peşrev”
7. Udi İbrahim “Acemaşiran Saz Semai”
8. Tanburi İzak “Beyati Saz Semai”
9. İsmail Hakkı Bey “Acemkürdi Saz Semai”
10. Tatyos Efendi “Rast Peşrev”
11. Cevdet Çağla “Acemkürdi Saz Semai”
12. İsmail Hakkı Bey “Acemkürdi Peşrev”
13. Lavtacı Andon “Hüseyni Peşrev”
14. Tanburi Cemil Bey “Nikriz Longa”
15. Tanburi Ali Efendi “Suzidil Peşrev”

16. Kantemiroğlu “Sazkar Peşrev”
17. Veli Dede “Hicaz Hümeyun Peşrev”
18. Cinuçen Tanrıkorur “Çargah Peşrev”
19. Sadi Işıluy “Segah Saz Semai”
20. Nedim Ağa “Sultaniyegah Saz Semai”
21. Seyfettin Osmanoğlu “Hüzzam Peşrev”
22. Nikolaki “Mahur Saz Semai”
23. Tanburi Cemil Bey “Hicazkar Peşrev”
24. Lavtacı Andon “Hüseyni Saz Semai”
25. Neyzen Aziz Dede “Uşşak Saz Semai”
26. Tatyos “Hüseyni Saz Semai”
27. Alaeddin Yavaşça “Acemaşiran Medhal”
28. Sedat Öztoprak “Evc Saz Semai”
29. Tanburi Cemil Bey “Muhayyer Peşrev”
30. Tanburi Cemil Bey “Muhayyer Saz Semai”
31. İsmail Hakkı Bey “Ferahfeza Peşrev”
32. Tanburi Cemil Bey “Ferahfeza Saz Semai”
33. Refik Talat Alpman “Hicaz Saz Semai”
34. Refik Talat Alpman “Mahur Saz Semai”
35. Rauf Yekta Bey “Beyatiaraban Saz Semai”
36. Tanburi Cemil Bey “Kürdilihicazkar Peşrev”
37. Tatyos Efendi “Kürdilihicazkar Saz Semai”
38. Sedat Öztoprak “Şehnaz Saz Semai”
39. Cinuçen Tanrıkorur “Ferahnak Saz Semai”
40. Fahri Kopuz-Sedat Öztoprak “Suzidil Saz Semai”
41. Kuçek Derviş Mustafa Dede “Bayati Ayin 4. Selam Hicaz Son Peşrev”
42. Hacı Arif Bey “Sultaniyegah Peşrev”
43. Hacı Arif Bey “Sultaniyegah Saz Semai”
44. Kampos “Uşşak Peşrev”
45. Süleyman Erguner “Beyati Niyaz Peşrev”
46. II. Bayezid “Rahatül-ervah Peşrev”
47. Muallim İsmail Hakkı Bey “Tebriş Peşrevi”
48. Nuri Halil Poyraz “Hicazkar Saz Eseri”
49. Asdik Ağa “Muhayyerkürdi Peşrev”
50. Anonim “Rast Ondört”
51. Vasilaki “Kürdilihicazkar Peşrev”
52. Refik Fersan “Şedaraban Peşrev”
53. Tanburi Cemil Bey “Şedaraban Saz Semai”
54. III. Selim “Pesendide Peşrev”
55. III. Selim “Pesendide Saz Semai”
56. Kemani Ali Ağa “Şehnaz Peşrev”
57. Ömer Altuğ “Nihavend Saz Semai”
58. Şerif Muhiddin Targan “Hüzzam Saz Semai”
59. Kantemiroğlu “Pençgah Saz Semai”
60. Gavsı Baykara “Nihavend Saz Semai”
61. Ali Ufki “Nikriz Peşrev”
62. Eyyubi Mehmet Çelebi “Arazbar Peşrev”
63. Kantemiroğlu “Besteniğâr Peşrev”
64. Dilhayat Kalfa “Siphir Peşrev”
65. Suphi Ezgi “Gerdaniye Kız Saz Semai”
66. Suphi Ezgi “Zavil Saz Semai”
67. Tanburi İsak Efendi “Gerdaniye Saz Semai”
68. Neyzen Aziz Dede “Yegah Saz Semai”
69. Emin Efendi “Nihavent Peşrev”

70. Behram Ağa “Neva Peşrev”
71. Refik Fersan “Nihavent Peşrev”
72. Refik Fersan Nihavent “Saz Semai”
73. Nefiri Behram Ağa “Beyati Peşrev”
74. Osman Dede “Beyati Saz Semai”
75. Suphi Ziya Ezgi “Beyati Saz Semai”
76. Osman Dede “Çargah Peşrev”
77. Nikolaki “Buselik Peşrev”
78. Behram Ağa “Buselik Saz Semai”
79. İsmail Hakkı Bey “Buselik Saz Semai”
80. Aziz Dede “Hicaz Peşrev”
81. İsmail Hakkı Bey “Hicaz Peşrev”
82. Osman Dede “Hicaz Peşrev”
83. Reftar Kalfa “Hicaz Peşrev”
84. Lavtacı Andon “Hicaz Saz Semai”
85. Andon Efendi “Hicaz Hümayun Saz Semai”
86. Osman Dede “Hicaz Saz Semai”
87. Andon Efendi “Hüseyni Peşrev”
88. Gavsi Baykara “Hüseyni Peşrev”
89. Nikolaki “Hüseyni Peşrev”
90. Reftar Kalfa “Hüseyni Peşrev”
91. Neyzen Salih Dede “Hüseyni Peşrev”
92. Andon Efendi Hüseyni Saz Semai”
93. Dilhayat Kalfa “Hüseyni Saz Semai”
94. Nikolaki “Hüseyni Saz Semai”
95. Tamburi Cemil Bey “Neva Peşrev”
96. Behram Ağa “Neva Saz Semai”
97. Kantemiroğlu “Neva Saz Semai”
98. Refik Fersan “Neva Saz Semai”
99. Salih Dede “Uşşak Peşrev”
100. Numan Ağa “Uşşak Saz Semai”

İlave dokuz eser listesi;

1. H. Saadettin Arel “Aşk- Efza Saz Semai”
2. İsmail Hakkı Bey “Evcara Saz Semai”
3. Yılmaz Öztuna “Ferahnuma Peşrev”
4. İsmail Hakkı Bey “Hisar Buselik Saz Semai”
5. Kemeçeci Nikolaki “Müstear Peşrev”
6. İsmail Hakkı Bey “Neveser Peşrev”
7. H. Saadettin Arel “Ruhnüvaz Saz Semai”
8. Aziz Dede “Saba Saz Semai”
9. Suphi Ezgi “Suz’nak Saz Semai”

Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Modülüne Yönelik Beklentileri

Sevilay ŞAHİN¹

Ayşe Ceylan ŞİMŞEK²

Gaziantep Üniversitesi

Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu araştırma kaynaştırma uygulamalarında aktif rol oynayan ve ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki yeterliliğini geliştirmeye yönelik hazırlanacak modülden beklentilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin merkez ilçesi olan Şahinbey’de bulunan toplamda 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma dair veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu eğitim bilimleri uzmanları tarafından incelenerek kapsam geçerliliği açısından gözden geçirilerek 3 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuş , sınıf öğretmenlerinden yüz yüze görüşmeler sağlanarak veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği cevaplar içerik analizi uygulanarak temalara ayrılmış ve araştırmaya yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak, kendilerini özel eğitim alanında yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim alanında mesleki yeterliliklerini geliştirmek için hazırlanacak modülün ders içeriği için katkı sağlayacağını dile getirmiş ve modüle dair beklentilerinin şunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf içinde ve dışında uygulanacak öğrenci gelişimi için pratik ve kavramsal bilgilere , kaynaştırmaya yönelik yöntem ve tekniklere, aile eğitimine, etkili sınıf yönetimine , özel eğitim öğrencisi, akranları ve aileye yönelik işbirliği- iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir modül hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öneriler kısmında ise kaynaştırma uygulamalarında Milli Eğitim Müdürlükleri, okul idaresi, okul rehberlik servisi, özel eğitim öğretmeni ve aile ile işbirliği-iletişim içinde olarak çalışılmasına, lisans eğitimindeki teorik ve uygulamalı ders olan staj uygulamalarının ders sayılarının arttırılmasına ve ailelere kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenmesine, dair önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma , sınıf öğretmeni, modül hazırlama

Abstract

This study was conducted to determine the expectations of primary school classroom teachers, who play an active role in inclusion practices, from the module to be prepared to improve their professional competence in the field of special education. Phenomenology (phenomenology) design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of a total of 10 classroom teachers in Şahinbey, the central district of Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. Classroom teachers were determined according to the "criterion sampling" method, one of the purposeful

¹ Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-7140-821X, e-posta: svlyshn@gmail.com

² Sorumlu Yazar. Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID:0009-0001-9451-1551, e-posta: ayse_ceyln@hotmail.com

sampling methods. Data for the study were collected through a semi-structured interview form. The interview form was reviewed by educational sciences experts and revised in terms of content validity, and an interview form consisting of 3 open-ended questions was created, and data were collected from classroom teachers through face-to-face interviews. The answers given by the classroom teachers to the interview questions were divided into themes by applying content analysis and the findings related to the research were reached.

As a result of the research, the classroom teachers who participated in the study generally stated that they did not feel competent in the field of special education. They stated that the module to be prepared to improve their professional competencies in the field of special education would contribute to the course content and stated that their expectations for the module were as follows. They stated that a module should be prepared for practical and conceptual information for student development to be applied inside and outside the classroom, methods and techniques for inclusion, family education, effective classroom management, cooperation and communication skills for special education students, peers and family.

In the suggestions section, they suggested working in cooperation-communication with the Directorate of National Education, school administration, school guidance service, special education teacher and family in inclusion practices, increasing the number of courses of internship practices, which are theoretical and practical courses in undergraduate education, and organizing informative seminars for families about inclusion education.

Keywords. Inclusion, classroom teacher, module preparation

Giriş

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(ÖEHY,2018). Bu noktada bireye özel eğitim hizmeti sunulması gerektiği söylenebilir.

Milli eğitim bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimi olan çocuklar, “özel eğitime ihtiyacı olan birey” terimi altında ” çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006, s. 2). 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(MEB, 2018).

Ataman'a (2003) göre özel eğitim; akranlarından farklı ve özel gereksinimi olan, yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmayı sağlayan, yetersizliğini ez aza indirgeyen, bireyin bağımsızlaşmasını sağlayan ve sosyalleşmesini destekleyen eğitimidir.Özel eğitim; bireylerin doğuştan gelen veya doğum sonrası çeşitli nedenler ile oluşan fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerdeki farklılıktan dolayı sahip olmaları nedeniyle olması gereken gelişimden farklı bir gelişim gösteren ve normal bireylere verilen eğitim ile eğitilmeleri mümkün olmayan bireyler için düzenlenmiş bir eğitim programıdır (Kızır ve Memişoğlu, 2017).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri 8. Maddesi olan Fırsat ve imkan eşitliği şöyle tanımlanmaktadır. “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” Bu madde ile anlatılmak istenen ise eğitim fırsatlarından eşit oranda yararlanmak toplumdaki tüm bireylerin hakkıdır. Akranlarına göre fiziksel, zihinsel, sosyal olarak yetersizliğe sahip öğrencilerinin toplumla bütünleşmesi, günlük yaşantılarını devam edebilmesi, kendisine yetebilmesi için eğitim alma gereksinimleri ve hakları vardır. Bu bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri, gereksinim duydukları beceri ve gereksinimleri karşılamaları, toplumla kaynaşmalarında daha etkili olacaktır (Gök, 2013).

Ülkemizde 1983 yılı itibarıyla Özel Eğitimde Kaynaştırma uygulamaları 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Kaynaştırma kavramı ise ilk defa ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm halinde 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ele alınarak tanımlanmıştır. Bu yönetmeliğin 67. Maddesinde kaynaştırma “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır.

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). Yani kaynaştırma uygulamaları sadece öğrenci değil tüm paydaşları ilgilendiren bir süreçtir. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden özel eğitim öğrencileri, yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta eğitim görürlerken kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortamın sağlanması önem arz etmektedir. En az kısıtlayıcı ortamdaki kastedilen ise öncelikli olanı özel gereksinimli öğrencinin , gelişimi normal takip eden akranları ile aynı sınıfta eğitim görmesi, sosyal olanaklardan aynı derecede yararlanmasıdır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sınıf dışında da ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim ve destek hizmet sunan rehber öğretmen, okul yöneticisi, fizyoterapist, dil konuşma terapisti gibi profesyoneller de bulunmaktadır (Sönmez & Kartal, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için ekipte yer alan tüm paydaşların 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 sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları doğası gereği birden fazla uzmanlık alanının bilgi, beceri ve deneyimlerini gerekli kılmaktadır (Tercan & Bıçakçı, 2016). Bu nedenle sınıfta kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin; kaynaştırma öğrencisinin eğitimini bireyselleştirmek, normal gelişim gösteren öğrenciler ile diğer akranlarıyla uyumunu kolaylaştırmak, öğrencinin ailesine danışmanlık yapmak ve iş birliğini sağlaması beklenmektedir (Batu, 2000; Smith vd., 1995)

Özel eğitimin önemli bir uygulaması olan kaynaştırma, Türkiye’ de önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Ancak Türkiye’de öğretmen yetiştiren pek çok yükseköğretim kurumunun eğitim fakülteleri programları incelenip göz önüne alındığında özel eğitime ilişkin derslerinin az olduğu görülmektedir.

YÖK'ün sınıf öğretmenliği programına bakıldığında ' Özel Eğitim ve Kaynaştırma Dersi" 2 saat olarak okutulduğu görülmektedir. Dersin içeriğinde ise Özel eğitimin içeriği ve ilkeleri gibi daha teoriye yönelik derslerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda teorik olarak yeterli donanıma sahip olmakta sınırlılıklarının olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimine ilişkin ilgili literatürde yer alan çalışmalar (Akuzum ve Altunhan, 2017; Gok ve Erbaş, 2011; Kale vd., 2016; Ozaydın ve Colak, 2011; Sonmez vd., 2019), 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 eğitimde 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 artırması , 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 durulmuştur. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin görüşme formuna verdiği cevaplar özel eğitim alanında hazırlanacak modülün içeriğinin ortaya çıkarmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli , çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma , nitel bir çalışma olup , fenomenoloji (olgubilim) çalışması örneğidir. Fenomenoloji (olgubilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam kavrayamadığımız olguları amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur. (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Bu çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak modülden beklentileri belirlenecek olup görüşmeler bu verileri toplamak için ana araç olarak kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Alleben İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubu " amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında , bir

ortaokulda sınıf öğretmeni olma ve sınıfında en az bir tane özel gereksinimli öğrencisi olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmada toplamda 10 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Nitel fenomenoloji deseninde örneklemin oluşumu özel bir önem taşımaktadır. Bu desende amaçlı örneklem tekniklerinin (Patton, 2020) kullanımı özellikle öne çıkmaktadır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş özellikleri taşıyan örneklem grubuyla çalışılır. Söz konusu özelliklere yönelik ölçütler, araştırmayı yapacak kişi veya kişilerce oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 112). Örneklem grubu oluşturulurken dikkate alınan ölçütler, ortaokulda branş öğretmeni olarak görev yapıyor olma ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmasıdır. Ve çalışma grubu araştırma amacından haberdar olan, çalışmaya gönüllü ve istekli ayrıca zaman açısından uygun kolay ulaşılabilen bireyler seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının katılımcıları 2023-2024 eğitim – öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçesi olan Şahinbey ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Alleben İlkokulda bulunan 10 adet sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcılara önceden araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırladığı soruları yönelmektedir. Bununla birlikte, görüşmenin daha derinlemesine gerçekleştirilmesi için sonda sorularından yararlanılabilmekte, bu şekilde daha ayrıntılı veri toplamak amaçlanmaktadır (Glesne, 2012). Buradan hareketle, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşlerine dayalı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu eğitim bilimleri uzmanları tarafından incelenerek kapsam geçerliliği açısından gözden geçirilmiş ve bazı maddeler çıkarılarak ya da eklenerek 3 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde veriler belirlenen 10 adet sınıf öğretmeninden 2023-2024 yılları arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında veri kayıplarını önlemek amacıyla, katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşme sonucunda kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, kayıttaki bazı görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilerek ses kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların soruları cevaplandırmaları için süre sınırlamasına gidilmeyip, tüm sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Görüşme süreleri 10-15 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler aracılığıyla toplanan ses kayıtları yazıya geçirilerek veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutularak incelenmesi sıklıkla önerilen bir yaklaşımdır. Bu araştırmaların geniş bir dağılım ve çeşitlilik göstermesi nedeniyle nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin yaratıcı, esnek ve çeşitli tekniklerle analizini gerektirmektedir. Nitel araştırmada verilerin analizinde en sık uygulanan teknikler; betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir (Balcı, 2013, 40). Bu çalışmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2007; Strauss ve Corbin, 1990).

Görüşme sırasında tutulan ses kayıtları olduğu gibi metne aktarılmıştır. Bu işlem görüşme yapılan tüm sınıf öğretmenleri için tekrarlanmıştır. Görüşmede olan her bir soru için ayrı dosyalar açılmış ve ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Görüşlerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak

kategorilere isim verilmiştir. Yani elde edilen verilerin analizinde, gruplamalar ifade benzerliğine göre yapıp veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilip yorumlanmıştır. Benzer ifadeler ayrıca belirtilerek bulguların kolay yorumlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve ulaşılan kodlar birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılarak , yorumlanarak ve kavramsallaştırılarak araştırmaya katılımcıların farkında olmadıkları bazı örüntüler ortaya çıkarılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek ,2011) Böylece araştırmanın problemine ve maçına bağlı kalınmış, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerektiğinde yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşmeler yoluyla katılımcılardan elde edilen bulguların sunumuna araştırmanın alt soru sıralaması göz ününde bulundurulmuş ve yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“ Sınıfınızdaki özel eğitim öğrencisi ile çalışırken yaşadığınız en büyük zorluk nedir ? sorusuna alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’te sunulmuştur.

Tablo 1. Özel Eğitim Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı En Büyük Zorluk Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Özel Eğitim Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı En Büyük Zorluk Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri	Zaman yönetimi
	Davranış yönetimi
	Sınıf Kontrolü
	Farklı öğrencilere hitap etme
	Etkili İletişim Kurma
	Aile İle İşbirliği

Tablo 1. incelendiğinde, özel eğitim öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı en büyük zorluğun zaman ve davranış yönetiminde zorluk yaşandığına , aile ile işbirliğinin istenen düzeyde olmadığına , öğrenci ile ilgili iletişimsel sorunların olduğuna değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö1) “ Özel eğitim konusunda eksikliklerim var. Sınıfta bazen davranış kontrolünü sağlayamıyorum. Ayakta gezen bir öğrenciye nasıl davranmam gerektiğini bilmiyorum.

(Ö2) “ Aileler ile işbirliği içinde olamıyorum. Öğrencinin ailesine ulaşmam gereken zamanda ulaşamıyorum. Bazı aileler zaten çocuğum bir şey öğrenemiyor mantığında. Her şeyi bırakmışlar. .

Okulda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için ev ödevleri veriyorum. Ödevler yapılmadan geliyorlar. Bazen okul rehberlik servisi aracılığıyla velilere ulaşmaya çalışıyorum

(Ö3) Ben özel eğitim öğrencisine zaman yönünden yetişemiyorum. Sınıf mevcutları kalabalık olduğu için kaynaştırma öğrencisine zaman kalmıyor”

(Ö4) Eğitim ve davranış kontrolünde çok eksikliklerim var . Lisans eğitiminde özel eğitim dersimiz çok azdı. O da teorik bilgilerden oluşuyordu. Onun için pek fazla alana hakim değilim.

(Ö5) Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için kaynaştırma öğrencisine vakit ayıramıyorum. Ona sıra gelmeden ders bitiyor.

İkinci alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“ Sınıfınızdaki özel eğitim öğrencisinin başarıya ulaşmasını sağlamak için ihtiyaç duyulan destek hizmetler neler olabilir ? sorusuna alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Öğrencisinin Başarıya Ulaşmasını Sağlamak İçin İhtiyaç Duyulan Destek Hizmetler Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Öğrencisinin Başarıya Ulaşmasını Sağlamak İçin İhtiyaç Duyulan Destek Hizmetlerini İçeren Öğretmen Görüşleri	Uzman desteği
	Aile
	Sınıf içi Yardımcı Personel
	Öğrenci izleme ve değerlendirme araçları
	Öğretim materyali
	Öğretim planı

Tablo
2.

incelendiğinde, sınıf öğretmenleri özel eğitim öğrencisinin başarıya ulaşmasını sağlamak için ihtiyaç duyulan destek hizmetlerin en başına uzman desteğini koymuşlardır. Alanında uzman olan kişilerden kastedilen ise özel eğitim öğretmeni, psikolog, dil terapisti, fizyoterapist olduğunu belirtmişlerdir. Aile ve yardımcı personelin ve öğretim planı , öğretim materyali , öğrenci değerlendirmesi için ise öğrenci izleme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyduklarına değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö1) Özel eğitim konusunda eksik kaldığım yönlerimi desteklemek için özel eğitim öğretmenine ihtiyaç duyuyorum. Bazı konularda ise okulun psikolojik danışmanlık hizmetleri ile görüşmem gerekiyor. Özel eğitim öğrencisi için hazırlanan bir BEP’in olması beni rahatlatacağını düşünüyorum.....

(Ö2) Bazı öğrencilerim için destek materyale ihtiyaç duyuyorum. Mercek ya da kabartmaların olduğu materyaller...

(Ö3) Sınıf içinde yardımcı personelin olması benim işimi kolaylaştıracağını düşünüyorum . Stajyer öğrencilerin gelmesi de çok işime yarar.

(Ö4) Okulumuzda özel eğitim sınıfı olduğu için özel eğitim öğretmenimiz var. Ne zaman içinden çıkamadığım bir konu olduğunda hemen ona başvuruyorum. Bana her konuda yardımcı olmaya çalışıyor.

(Ö5) Kaynaştırma öğrencisinin akranları ile uyum içinde olması ve akran zorbalığına maruz kalmaması için okulun Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Servisi ile iletişim halinde oluyorum.

Üçüncü alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular

“ Sınıf öğretmenlerine özel eğitim modülünden beklentileriniz nelerdir? sorusuna alınan cevaplar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Modülünden Beklentilerine Dair Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri

Tema	Temaya Ait Kodlar
Özel Eğitim Modülünden Öğretmenlerin Beklentilerine Dair Değerlendirilmelerini İçeren Öğretmen Görüşleri	Pratik Bilgi
	Teorik Bilgi
	Uygulama Örnekleri
	Kaynaştırma Yöntemleri
	Davranış Kontrolü
	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı)

Tablo 3. incelendiğinde, hazırlanacak özel eğitim modülünden beklentileriniz en başına pratik bilgiyi koymuşlardır. Özel eğitim alanında uzman olmadıkları için sınıf içinde nasıl davranması gerektiğini bilmediğine , bazı konularda teorik bilgiye , kaynaştırma örneklerine ve uygulama örneklerine ihtiyaç duyduğuna değinilmiştir.

Bu temadaki örnek alıntılar şöyledir;

(Ö1) Özel eğitim konusunda uygulama örneklerinin olması benim için bir kılavuz niteliğinde. Çünkü hangi öğrenci ile nasıl çalışmam gerektiğini bilmiyorum. Benim için öğrenci için hazırlanacak bir plan en önemli kısımlardan çünkü hafta hafta ne yapmam gerektiğini bildiğimde daha iyi ilerleyeceğimi düşünüyorum. Bunun için özel eğitim öğrencilerine hazırlanacak bir planın ne olduğu hakkında bile bilgi sahibi değilim .

(Ö2) Bazı konularda yani öğrenci ile ilk tanışma sırasında teorik bilgiye ihtiyaç duyuyorum. Çünkü pratik bilgi olmadan işe başlayamayacağımı düşünüyorum. Teorik bilgiden sonra ders içinde ne yapmam gerektiği hakkında pratik bilgiye ihtiyaç duyuyorum.

(Ö3) Sınıf içinde öğrencilerin davranışlarını kontrol edemiyorum. Nerede nasıl davranmam gerektiğini bilmiyorum. Mesela sürekli ayağa kalkan bir öğrencim için nasıl davranmam gerektiğini bilmiyorum.....

(Ö4) Modülden beklentim bir lisans düzeyinde eğitim almak olmasa da benim işime yarayacak pratik bilgilerden oluşsun istiyorum. Sınıfıma kaynaştırma öğrencisi geldiğinde nasıl davranmam gerekiyor diye sudan çıkmış balık gibi davranmak istemiyorum.

(Ö5) Kaynaştırma öğrencilerine daha etkili ve verimli olmak istiyorum. Bunun için bana rehber olacak bir modül beklentisi içindeyim açıkçası. Aile öğretmen ve öğrenciyi geliştirecek bir modüle ihtiyacım var.

Sonuç Tartışma

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki alanda kendini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Özel eğitim alanında geliştirilecek modüle ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri özel eğitime yönelik yeterli bir eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada 2023-2024 yılları Gaziantep ilinde bulunan Alleben İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim alanında mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir modülden beklentilerinin neler olduğunu ortaya çıkarılıp ortaya çıkan sonuçlar ışığında bir modül hazırlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. İlk aşamada sınıfında özel eğitim öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerin özel eğitim öğrencisiyle yaşadığı en büyük zorluğun neler olduğu , daha etkili ders anlatımı için ihtiyaç duyulan destek hizmetler ve hazırlanacak özel eğitim modülünde beklentilerinin neler olduğu yüz yüze görüşme yolu ile sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sorulara verdiği cevaplar içerik analizi uygulanarak temalara ayrılmıştır .

Görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarına genel olarak ailelerin, eğitimcilerin, kaynaştırma öğrencisinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin çeşitli sorunları olduğu ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli bir eğitim almadıkları da ortaya çıkmıştır

1. Soruya yönelik olarak; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin zorlandığı konuların başında çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi ile ilgili sorunlarının olduğuna, sınıfı içindeki davranış kontrolünü sağlamada ,aile ile işbirliği kurmada, farklı öğrencilere hitap etme noktasında zorlandıklarına değinmişlerdir..

2. soruya yönelik özel eğitim öğrencisinin başarıya ulaşmasını sağlamak için ihtiyaç duyulan destek hizmetlerin başında uzman desteğine yani okulda bulunan özel eğitim öğretmeni ve rehberlik ve psikolojik danışman gelmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi, sınıf içi yardımcı personel, öğretim planı öğrenci ile verimli ders işleme için öğretim materyaline ve öğretim planı olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında destek duyulan hizmetlerdir.

3. soruya yönelik sınıfında özel eğitim öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin hazırlanacak olan modülden beklentileri şu şekilde ifade etmişlerdir. Özel eğitim alanında sınıf içinde ve dışında uygulanacak pratik bilgiye , davranış kontrolüne, kavramsal bilgilere , özel eğitim alanındaki öğretim yöntem ve tekniklere , yönelik. bir modül hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun dışında modülün içeriğinde özel eğitim öğrencisi, akranları ve aileye yönelik işbirliğini arttırmak için çalışmaların olması gerektiğine değinmişlerdir.

Araştırma sonuçları Sucuoğlu (2004) ve Eripek (2004)'in derleme çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı; destek eğitim hizmetlerinin, eğitsel ve fiziksel düzenlemelerin yetersiz olduğu; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Metin (2013), okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmaları gözden geçirdiği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırma Gaziantep ilindeki Alleben İlkokulu'nda bulunan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırmanın bulgularının genellebilirliğini arttırmak için çalışma farklı okullar ve illerde gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada mesleki yeterliliklerini geliştirecek bir modül içeriği hakkında sadece sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda sadece sınıf öğretmenleri değil kaynaştırma uygulamalarına dahil olan tüm kişilerin görüşlerine başvurulabilir.
- Araştırmanın verimliliğinin artırılması için farklı veri toplama araçları kullanılarak karma çalışmalarda yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmen adayı yetiştiren fakültelerde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik verilen ders sayılarının artırılması, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrencilere özel eğitim veren kurumlarda gözlem ve staj fırsatı sağlanarak gerçek yaşam deneyimleriyle öğrenmelerine fırsat tanınmasının gelecekte de verilecek olan kaynaştırma eğitimin kalitesini arttıracığı önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenle iş birliği sağladığı dile getirilmiştir. Fakat okullarda yeterli sayıda rehber öğretmen bulunmaması kaynaştırma uygulaması için iş birliğini güç hale getirebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının okulda yer alan öğrenci sayısı ile doğru orantılı olacak şekilde rehber öğretmen ataması gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencileri için de ayrı bir rehber öğretmen ataması yapılabilir.
- Sınıf öğretmenleri ailelerin çocuğun durumunu takip etmediğini, ailelerin iş birliğinde dirençli olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar ailelerin kaynaştırma uygulamasına dahil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ailelerin kaynaştırma uygulamasının bir parçası olması için etkinlikler düzenlenmeli, rehberlik servisi bilgilendirici çalışmalar yapmalıdır.
- Eğitimde aktif rol oynayan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki gelişimlerini desteklemek için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Materyal eksikliğinin çözümü için vakıflar ,stk'lar, belediyeler vb. İle işbirliği içinde olunabilir.
- Öğretmenlere özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin literatür taraması yapıp okumalar yapılarak seminer dönemlerinde tartışılması sağlanabilir.
- Lisans döneminde verilen özel eğitim dersinin kapsamı ve özel eğitimle ilgili olacak dersler eklenip sayısı artırılabilir.

- Okul rehberlik servisi , öğrencilerin akranları ve aile ile işbirliği içinde olunabilir
- Veli öğretmen işbirliğini artırılması için veli ziyaretleri yapılabilir
- Eğitimdeki aktif rol oynayan öğretmenlere rehberlik etmek adına okullara özel eğitim öğretmenleri görevlendirilebilir.
- Okulun ilk haftasında farkındalık ve empati çalışmaları yapılabilir.
- Özel eğitim öğrencisi bulunan sınıf öğretmenine okul idaresi ile işbirliği içinde olunup yardımcı personel görevlendirilmesi yapılabilir.
- Çalışmanın sonucunda özel eğitime dair eğitim alan sınıf öğretmenleri lehine farklılıklar olduğu görülmüştür. (Özyürek. 2016). Lisans eğitimi sonrasında da verilecek eğitimlerin faydalı olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim alanındaki akademisyenlerin buluşmaları online platformlar üzerinden sağlanabilir. Böylelikle bu alanla ilgili yeterlik inançları ve tutumlarında olumlu değişimler gözlenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili bakış açılarını geliştirmek amacıyla kaynaştırma uygulamalarındaki başarıları tespit edilmiş, faydalı olacağı düşünülen ülkelerdeki okullara inceleme gezileri düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Çetin, D. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Diken, I. H. (2018). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim* (İ. H. Diken, Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 25-39.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Girgin, U. İ. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. 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.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- 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.
- 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.
- Şahin. F.. ve Güldenöğlü. B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1). 214-239.
- 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
- 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.
- Uysal. A. (1995). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi
- Yazıcıoğlu, t. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yekeler, B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıkılmış, A., Sazak Pınar, E. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 7-22.

Teşekkür

Bu çalışmanın hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde katkıda bulunan Gaziantep İli’nin Şahinbey İlçesi’deki Alleben İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmeni arkadaşlarıma destekleri için şükranlarımı iletirim.

Ayrıca bu süreçte gösterdikleri sabır ve anlayış için aileme ve çalışma arkadaşlarıma minnettarım.

Bu çalışmanın akademik dünyaya fayda sağlamasını temenni ederim.

Ayşe Ceylan ŞİMŞEK

Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Ayşe Ceylan ŞİMŞEK

Ekler 1 : Görüşme Formu

Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Modülüne Yönelik Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Değerli meslektaşım ;

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla hazırlanacak özel eğitim modülünden beklentilerinin neler olduğunu araştırmak için desteğinize ihtiyaç duymaktayız.

Çalışmaya katılım tamamen gönüllüdür ve çalışma süresince

sizden kimliğinizi belirleyici bir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Çalışma sonucunda elde edilecek bulgular araştırmada kullanılacaktır. Sizden ricamız, hazırlamış olduğumuz sorulara cevap vererek bu konudaki fikirlerinizi bize iletmenizdir.

Katılımınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

1 . Sınıfınızdaki özel eğitim (kaynaştırma) öğrencisi ile çalışırken yaşadığımız en büyük zorluk nedir ? Açıklayınız.

.....

2. Sınıfınızdaki özel eğitim (kaynaştırma) öğrencisinin başarıya ulaşmasını sağlamak için ihtiyaç duyulan destek hizmetler neler olabilir ? Açıklayınız.

.....

3. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında mesleki gelişimlerini geliştirmek için hazırlanacak olan modülden beklentileriniz nelerdir ? Açıklayınız.

.....

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerindeki Ortaokul Matematik Dersi Kesirler Kavramına Yönelik Etkinliklerin Dijital Analiz Çerçevesi ile İncelenmesi

Memik Alper ASLAN¹

Kemal Özgen²

MEB

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yer alan 5. ve 6. sınıf matematik dersi kesirler kavramını içeren etkinlikler ve interaktif etkinlikler dijital analiz çerçevesi (DAÇ) doğrultusunda incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, EBA'daki etkinlikler ve interaktif etkinliklerin hem matematiksel derinlik hem de teknolojik eylem düzeylerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan döküman incelemesi kullanılmıştır. EBA platformunda yer alan kesirler kavramına yönelik toplam 2 etkinlik ile 17 interaktif etkinlik detaylı bir şekilde DAÇ'a göre analiz edilmiştir. Bulgular, EBA'daki kesirler kavramına yönelik etkinlikler ve interaktif etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun matematiksel derinlik açısından düşük seviyelerde kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmak yerine, çoğunlukla hatırlamaya ve ezberlemeye dayalı etkinliklerle karşılaştıkları görülmüştür. Teknolojik eylem açısından ise, öğrencilerin sınırsız keşif yapmalarına olanak tanımayan, daha sınırlı geri bildirim sunan etkinliklerin ağırlıkta olduğu saptanmıştır. Bazı etkinliklerde geri bildirim mekanizmaları mevcut olmasına rağmen, bu geri bildirimler öğrencilerin matematiksel anlamalarını derinleştirmek için yeterli olmamıştır. Çalışmanın sonuçları, EBA'da yer alan matematik derslerine yönelik etkinliklerin daha etkili olabilmesi için matematiksel derinlik düzeylerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, teknolojinin daha etkin kullanılması ve öğrencilerin keşif yapabileceği, etkileşimin daha yüksek olduğu dijital etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmek için, etkinliklerin hem pedagojik hem de teknolojik açıdan daha zenginleştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Giriş

Matematiksel etkinlik, bir problem veya görevde gerekli materyallerin sağlanması koşuluyla, zaman kısıtlaması olmaksızın üzerinde çalışmayı ifade eder (Herbst, 2008). Bu etkinliklerin temel amacı, öğrencilere zihinsel ve fiziksel olarak matematiksel bir olguyu öğrenirken aktif rol almalarını sağlayarak 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 da oldukça önemlidir (Bozkurt, 2012). Çünkü etkinlikler, etkili bir öğrenme aracı olarak kabul edilir (Bozkurt, 2012; Doyle, 1988; Özmantar & Bingölbalı, 2009; Stein & Lane, 1996). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programında etkinlikler hakkında, "Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyalleri (etkinlik, çalışma kağıdı vb.) yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır." (MEB, 2024, s. 9) ifadelerine yer verilmiştir. Bu durumda, bir kavramın öğrenilmesinde çok yönlü etkinliklerin birlikte gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır (Özgen & Alkan, 2014). Dolayısıyla, kavram öğretimi için etkinliklerin iyi hazırlanması gereklidir. Çünkü, bir etkinliğin etkili olması, matematiksel içerik, pedagoji, matematiksel yeterlik ve beceriler gibi faktörlere bağlıdır (Özgen, 2017).

¹ Sorumlu Yazar. Milli Eğitim Bakanlığı, alper94.aa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8242-9497

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, kemal.ozgen@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7015-6452

Etkinlikler için önemli olan diğer bir faktör ise teknoloji destekli olmasıdır (Zengin, 2021, s. 396). Matematiksel etkinliklerin teknoloji desteği ile yürütülmesi öğrenme öğretme sürecinde önemli bir yer edinmektedir (Mariotti, 2009). Çünkü öğrenciler kavramı öğrenirken aynı zamanda sosyal bir etkileşim sağlayarak öğrenmeye daha fazla katkı sağlarlar (Zengin, 2021). Teknoloji destekli bir öğrenme ortamında işbirlikçi bir yaklaşım sergileyen öğrenciler kavramsal ilerlemelerini gerçekleştirebilirler (Lindenbauer et. al., 2024). Teknoloji destekli öğrenme ortamı sağlayan yazılımların başında GeoGebra gelmektedir. GeoGebra yazılımı matematiği öğretmek için çok yararlı olduğu söylenmektedir (Furner & Marines, 2020). Nitekim Zengin (2011) yaptığı çalışmada GeoGebra ile ders işleyen öğrencilerin başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca Zengin (2013) yaptığı çalışmada GeoGebra destekli ortaöğretim cebir konularının öğrenimi ve öğretiminde uygulanabilir olduğu sonucuna varmıştır. GeoGebra geometri konularının yanında cebir, istatistik gibi konuları kullanmayı sağlayan bir yazılımdır (Furner & Marines, 2020; Hohenwarter, & Lavicza, 2009). GeoGebra ile gerçekleşen etkinliklerin anlamlı olabilmesi ve aktif katılım sağlanması ayrıca matematiksel derinlik ve teknolojik eylem açısından değerlendirilmesi için Trocki ve Hollebrands (2018) bir çerçeve önermişlerdir. Dinamik geometri etkinlik analiz çerçevesi öğretmenlerin ve etkinlik tasarlama amacı ile gerçekleştirilen içeriklerin kalitesini belirlemek için ortaya çıkmıştır (Torcki & Hollebrands, 2018).

Etkinliklerin nitelikli bir şekilde yürütülmesini sağlayan ortam sınıflardır (Ağaç et. al., 2023). Sınıflarda, teknolojik desteğin sağlanması halinde etkinliklerin gerçekleşmesi daha kolay uygulanabilmektedir (Tuğrul, 2023). Bunun yanında Ortaokul Öğretim Programında da matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerilerini etkili bir kullanılmasına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin teknolojiyi ve dijital platformları etkin bir şekilde kullanmasını sağlayarak öğrenciler arasındaki farklılıklar giderilebilir (MEB, 2024). Bunun yanı sıra kapsamlı bir çalışma yürüten Chauhan (2017) teknolojinin öğrenciler üzerinde ortalama bir etkiye sahip olduğunu ancak konu, uygulama türü, etkinliğin süresi ve ortam gibi faktörlerin etkili olabileceğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda Zengin (2017), yaptığı çalışmada bu faktörlerden biri olan uygulama yöntemini ve teknolojik aracı uygun olarak seçmesinden dolayı öğrenci başarısında artış gözlemlemiştir. Ek olarak dijital platformların dikkat çekici bir öğrenme ortamı sağlayarak kalıcı öğrenme konusunda önemli bir görev üstlendiği söylenebilir (Tatar et. al., 2013). Ancak teknoloji açısından zengin ortamlarda matematik öğrenme ve öğretmek için kullanılması gereken araçlar önemlidir (Trouche et. al., 2013).

Matematik eğitimi için birden fazla dijital platform bulunmaktadır. Bu dijital platformlardan birisi ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olarak bilinmektedir. EBA farklı öğrenme çıktıları sunmasının yanında dijital içerikleri bir araya getirerek öğrencilere sunan bir dijital içerik platformudur. Bu dijital içeriklerin içerisinde etkinlik ve interaktif etkinliklerde yer almaktadır (EBA, 2024). Matematik eğitimi için etkinliklerin ve özellikle teknoloji destekli ortamların önemli olduğu bilinmektedir (Bozkurt et. al., 2022; Zengin, 2017). Bu bağlamda matematik eğitiminde EBA destekli çalışmaların yoğunlukta olduğu söylenebilir (Altan & Bahadır, 2023). EBA'da yer alan bazı materyallerin (konu anlatımı, etkinlikler, içerik, tarama testi) çok etkili olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır (Tuluk & Akyüz, 2019). Diğer taraftan matematik derslerinde EBA kullanımı dersi görselleştirerek ve somut hale getirerek konunun öğretilmesine katkı sağlamaktadır (Gömleksiz & Koç-Deniz, 2019). Bu bağlamda EBA içerisinde yer alan materyallerden birisi olan etkinlikler, dersi daha verimli hale getirdiği ifade edilebilir ve bu etkinlikleri yönlendirici rolü ile kullanan öğretmenlerde dikkat çekici olarak yorumlanmışlardır (Kelismail, 2019; Kepceoğlu & Ercan, 2019). Dersleri verimli hale getirmenin yanında öğrenci başarısı ve motivasyonuna olumlu yönde etki ettiğini söyleyebiliriz (Özbey & Koptan, 2020). Fakat EBA platformunda yer alan 8.sınıf interaktif etkinliklerin matematiksel derinlik açıdan değerlendirilmesinde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir (Budak, 2024).

Etkinlik ve interaktif etkinliklerin belirli kriterlere göre değerlendirilmesi öğrenme ve öğretme sürecinde önemli görülebilir. Çünkü bir etkinliğin niteliğini değerlendirmek ve matematiksel potansiyelini ortaya çıkarmak verimli bir etkinlik için önemli olabilmektedir (Bozkurt et. al., 2022). Bu bağlamda teknoloji destekli etkinliklerinin değerlendirme süreçleri de önemli olduğunu söyleyebiliriz. Teknoloji destekli olan dinamik geometri yazılımı için üretilen etkinliklerin değerlendirmesinde Trocki ve Hollebrands (2018) bir çerçeve ortaya koymuşlardır. Bu sayede öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinliklerin kalitesini değerlendirmek mümkün olmaktadır (Turuş & Ulusoy, 2023; Zengin, 2023). Bu çerçevenin sınırlı bir yönü Dinamik geometri yazılımı üzerinde geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesidir. Diğer dijital ortamlarda etkinliklerin incelenmesi ve olası oluşturulacak etkinliklerin kalitesini belirlemek için Lindenbauer ve arkadaşları (2023) Dijital Analiz Çerçevesini (DAÇ) oluşturmuşlardır. Bu çerçevenin asıl amacı geometrik konuları dışındaki etkinliklerin değerlendirmesine katkı sağlamaktır (Lindenbauer et. al., 2023). Bu kapsamda EBA içerisinde yer alan etkinliklerin ve interaktif etkinliklerin DAÇ ile değerlendirilmesi ve bu bağlamda etkinliklerin kalitesini ortaya koymak öğrenme süreci için önemli olabilir. Ayrıca EBA içerisinde yer alan etkinlikler üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte bu çalışmalarda içeriklerin farklı boyutlarını ele almaktadır (Altan & Bahadır, 2023).

Matematik eğitiminde kesirler konusunun hem öğretme hemde öğrenmede zorluk yaşandığı bilinmektedir (Tunç-Pekkan, 2015). Daha özel olarak öğrencilerin sayı doğrusunda kesirlere ilişkin anlayışlarında eksikler olduğu tespit edilmiştir (Witherspoon, 2019). Üst kademelerdeki eğitimler için kesirler konusunda başarılı olmak oldukça önemlidir (Roesslein & Coddington, 2019). Kesirler konusunda başarılı olabilmek için dijital öğrenme ortamları önemli olabilir. Çünkü, geleneksel eğitime göre EBA destekli öğrenme ortamında kesirler konusu ele alındığında, öğrenci başarısının arttığı bilinmektedir (Ertem Akbaş, 2019). Bu çalışma EBA'da 5 ve 6.sınıf kesirler konusunda yer alan interaktif etkinlikler ve etkinliklerin DAÇ'a göre analiz edilerek etkinliklerin 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 Toplama Aracı

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.

Tablo 1. EBA'da Kesirler İle İlgili Yer Alan Etkinliklerin Dağılımı

Sınıf	Etkinlik	İnteraktif etkinlik
5.sınıf	1	10
6.sınıf	1	7

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizini Dijital Analiz Çerçevesine (DAÇ) göre analiz edilmiştir (Lindenbauer et al., 2023). Öncelikle verilerin tek tek EBA platformunda yer alan 5 ve 6.sınıf kesirler konusu kapsamında oluşturulan derslerdeki etkinlikler ve interaktif etkinlikler toplanmasının ardından DAÇ tarafından analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken bir öğrencinin yapabileceği eylemleri düşünerek ona göre etkinliklere bakılmıştır. Etkinliklerde öğrenci doğru yanıtı verirse etkinliğin gidişatı nasıl oluyor ya da öğrenci yanlış yanıt verdiği durumlarda hangi uyarılar veya eylemlerle karşılaşılıyor gibi durumlara bakılmıştır. Etkinliklerin ortalama incelenme süresi 6 saate yakın sürmüştür. Merriam (1998) geçerliliği artırmak için bazı stratejiler belirlediği ve bunlardan biri uzun süreli gözlem olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda analiz edilen etkinliklerin güvenilir ve geçerli olmasını sağlamak için etkinlikler ile ilgili çalışmaları bulunan bir doktora öğrencisinden görüş alınmıştır. Uzman tarafından elde edilen analizlerin sonuçları ile araştırmacı tarafından elde edilen analizlerin sonuçlarının karşılaştırılması neticesinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Matematiksel Derinlik Boyutu (Trocki, 2014)

DAÇ'ın temeli Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından oluşturulan çerçevenin geliştirilmiş halidir. İki

Seviyeler	Matematiksel Derinlik Boyutu
1.Seviye	Bu seviye ezberleme karşılık gelir.
2.Seviye	Bu seviye kavramlarla ilişkisi olmayan yöntemler kullanmayı gerektirir.
3. ve 4. Seviye	Bu seviye kavramlarla ve anlam ile ilişkili yöntemler ile ilgilidir.
5.Seviye	Bu seviye etkinliğin ötesinde varsayımında bulunma ve test etmeyi hedeflemektedir. Matematik yapmaya karşılık gelir.

boyuttan oluştuğunu söyleyebiliriz. Birinci boyut matematiksel derinlik, ikinci boyut ise teknolojik eylemdir. Matematiksel derinlik boyutunda 7 bileşen mevcuttur (Trocki & Hollebrands, 2018). 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 varsayımında bulunma ve test etmeyi hedefleyen bir seviyedir.

Tablo 3. Dijital Analiz Çerçevesi (Lindenbauer Vd., 2023, S.489-490)

Matematiksel derinlik	
Seviye	Açıklama: İstem gerektirir...
N	... matematiğe odaklanmayan bir teknoloji etkinliği.
0	... dijital materyalin matematiksel doğruluğu yoktur.

- 1 ... matematiksel bir olguyu, kuralı, formülü veya tanımını hatırlamak için. İstemin bilişsel talebi ezberlemeye karşılık gelir.
- 2 ... uygulamadan bilgi raporlamak veya kavramlarla veya anlamlarla bağlantısı olmayan bir yordam kullanmak. Öğrencinin bir açıklama yapması beklenmez.
- 3 ... uygulamadaki matematiksel kavramları, yordamları veya ilişkileri göz önünde bulundurmak.
- 4 ... uygulamadaki matematiksel kavramları, yordamları veya ilişkileri açıklamak için.
- 5 ... mevcut uygulamanın ötesine geçmek ve matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri genelleştirmek veya varsayımlar yapmak ve test etmek. İstemin bilişsel talebi matematik yapmaya karşılık gelir.

Teknolojik eylemler

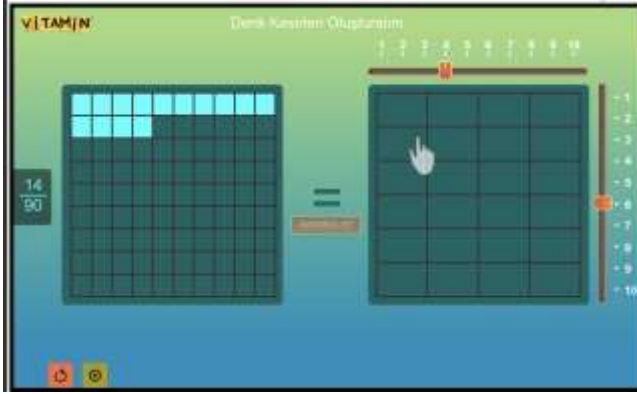
Kod	RAT	Açıklama: İstem gerektirir...
N	R	... uygulama içinde herhangi bir eylem yok.
A	A	... teknolojik bir eylem, bu sonuç teknoloji olmadan da elde edilebilir. (Not: kağıt ve kalemle çalışmanın taklidi)
B	A/T	... uygulamanın diğer dinamik özelliklerini sürüklemek veya kullanma
C	T	... Matematiksel nesnelere arasında veya içinde ortaya çıkan değişmez ilişki(ler)in veya örüntü(ler)in tanınmasını sağlayan bir uygulama manipülasyonu (Not: sürekli deney, hipotez: 'bir şey' bulun (tesadüfen))
D	T	... temsil edilen ilişkileri keşfederken sürpriz içindeki temalara dayalı olarak kişiyi şaşırtabilecek veya iyileştirmesine neden olabilecek küçük uygulama(lar)ın manipülasyonu. (Not: sürekli keşif, hipotezleri test edin: amaçlı olarak inceleyin)

DAÇ'ın ikinci boyutu temelde geometrik eylemlere (çizmek, ölçmek ve inşa etmek) odaklanır. Fakat Lindenbauoer ve arkadaşları (2023) teknolojik eylem türlerini RAT modeli üzerine yeniden düzenlemiştir. Bu modelde R, ikame olarak teknolojiyi ifade eder yani öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji temel bir değişiklik yaratmaktadır. 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). Sonuç olarak teknolojiden yararlanmak istenilirse ya güçlendirici ya da dönüştürücü kullanılmalıdır (Lindenbauoer et. al., 2023). Etkinliklerin DAÇ'a göre nasıl analiz edildiği aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 4. Teknolojik Eylem Boyutu (Hughes Et. Al., 2006)

RAT Modeli	Teknolojik Eylem Boyutu
R (Replaces)- İkame	Teknolojinin yerine kullanılır yani öğrenme öğretme sürecinde teknoloji temel bir <u>değişiklik yaratmamaktadır.</u>
A (Amplifies)- Güçlendirme	Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde <u>verimi ve etkinliği artırması</u> ancak temel olarak <u>değiştirmemesi</u> anlamına gelir.
T (Transform)- Dönüştürme	Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde temel bir <u>dönüşüm yaratma potansiyeli</u> olduğu vurgulanmaktadır.

Şekil 1. 5.sınıf denk kesirler ile ilgili interaktif etkinlik (EBA, 2024, eba.gov.tr)

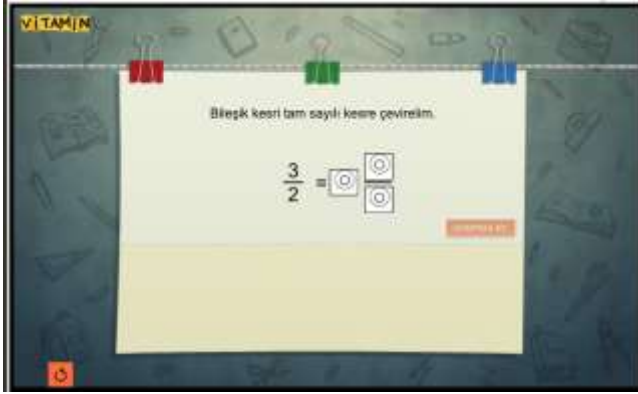


Şekil 1’deki interaktif etkinliğin alt kısmında yazan açıklama “Model kullanarak verilen bir kesre denk kesirler oluşturabileceğiniz bu interaktif etkinlikte farklı alıştırmalar çözebilir, birbirine denk olan kesirleri işlem kullanarak nasıl oluşturabileceğinizi de görebilirsiniz.” şeklindedir. Kazanım olarak “Bir kesre denk kesirler oluşturma” verilmiştir. Ayrıca yönlendirici sesli soru olarak “Bir bütünün aynı miktarını gösteren kesirlere denk kesirler denildiğini hatırlayalım. Bu kesre denk bir kesri model kullanarak oluşturabilir misin ?” verilmiştir. Bu etkinlikte verilen bir kesre denk bir kesir elde etmek amacıyla bir model bulunmaktadır. Bu modelde yer alan üst ve yan kısımlarında bulunan butonlarla sürgü gibi hareket ederek kesri belirleme ve aynı zamanda içerisinde bulunan dikdörtgensel bölgeleri imleç yardımı ile boyayarak soldaki kesre denk bir kesir elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu interaktif etkinliğe bakıldığında DAÇ’a göre matematiksel derinlik 3.seviye diyebiliriz. Çünkü matematiksel kavram ve ilişkileri göz önünde bulundurarak bu etkinliğin sağlanması gerekir. Yani öğrenci soldaki kesirden yararlanarak denk bir kesir elde etmek için ilişki kurması gerekir. Daha sonra elde ettiği denk bir kesrin kaçta kaç olduğunu dikdörtgensel bölgeyi işaretleyerek bulması gerekmektedir. Ayrıca Trocki’ye (2014) göre 3. seviye öğrencinin mevcut etkinlikteki matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri göz önünden bulundurması gerektiğini

vurgulamıştır. Bu bağlamda denk kesir kavramı ortak çarpan kavramı ile ilişkili olduğundan farklı matematiksel kavramlar arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurması gerekmektedir bundan dolayı 3. seviyedir. Diğer taraftan teknolojik eylem açısından bakıldığında A/T (B) seviyesini içinde barındırmaktadır çünkü uygulama sürükleme ve tıklama (doldurma) gibi özelliklerini kullanmaktadır. Normalde bu seviyede öğrenci sürükleme ve tıklama gibi uygulamalarla geometrik nesnelere etkileşim kurmaya çalışırlar (Trocki & Hollebrands, 2018) fakat DAÇ'a göre sürükleme ve tıklama ile öğrenciler denk kesirler ile etkileşim sağlamaya çalışırlar. Sonuç olarak etkinliğin matematiksel derinliği 3 ve teknolojik eylem olarak A/T (B) seviyesindedir.

Bulgular

EBA'da yer alan kesirler konusunu içeren etkinlik ve interaktif etkinliklerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular DAÇ'a göre oluşturulmuştur. Elde edilen analizlerin karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırılan analizlerin genel olarak matematiksel derinliği benzer olmakla beraber teknolojik eylem olarak bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Örneğin, 5.sınıflara ait interaktif etkinliklerinden dördüncüsü olarak ele alınan analiz sonucunda uzman, "Öğrenciler yanlış cevap verdiğinde, kesir modeliyle ipucu alır ve tekrar deneler. Yine yanlış yaparlarsa, doğru sonuca ulaşmaları için işlemi gösterir ancak açıklama yapmaz. Bu nedenle, matematiksel derinlik açısından 1, teknolojik eylemler açısından B seviyesinde değerlendirilir, çünkü öğrenci sonucun doğruluğunu uygulama olmadan kontrol edemez." şeklinde analiz sonucunu belirlemiştir.



Şekil 2. 5.sınıf interaktif etkinlik 4 (EBA, 2024, eba.gov.tr)

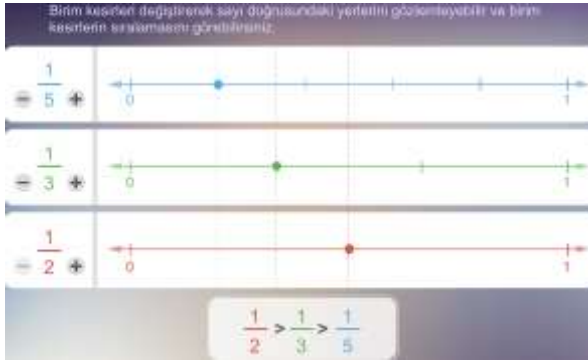
Araştırmacı ise aynı etkinlik için matematiksel derinlik olarak benzer bir yorumda bulunmakla birlikte derinliğin 1 olduğunu ifade etmiştir. Ancak teknolojik eylem açısından bakıldığında uygulama içerisinde bir eylem olmasına rağmen bu eylemin sadece sayılar yazmak olduğu ve bu durum teknolojik eylem olmadan yani kağıt kalemle yapılabilir olduğundan teknolojik eylem seviyesi A olarak belirlenmiştir. Uzman ile birlikte tekrar değerlendirildiğinde, bu interaktif etkinliğin A/T (B) seviyesinde olduğuna karar verilmiştir. Çünkü B seviyesindeki bir etkinlikte, uygulamanın dinamik özelliklerinden yararlanılması gerekmektedir. Dijital etkinlikte sürgü kullanımı veya çizim yapmanın yanında geribildirim verilmesi de uygulamanın dinamik kullanımı olarak anlaşılmaktadır. Diğer taraftan uygulamanın öğrenci açısından etkileşimi düşük olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda sınırsız deneme ile keşif imkanı vermemektedir. Fakat öğrenciye az da olsa etkileşim sağladığı ve

geribildirim de bulunduğu için B seviyesi olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda, bulguların oluşma şekli bu şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 5. 5.Sınıf Etkinlik Ve İnteraktif Etkinliklerin DAÇ'a Göre Analiz Tablosu

Etkinlikler	Matematiksel Derinlik	Teknolojik Eylem
Etkinlik 1	1	A (A)
İnteraktif etkinlik 1	1	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 2	2	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 3	1	A (A)
İnteraktif etkinlik 4	1	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 5	1	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 6	1	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 7	1	A (A)
İnteraktif etkinlik 8	3	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 9	1	A (A)
İnteraktif etkinlik 10	3	A/T (B)

5.sınıf etkinlik ve interaktif etkinliklerine bakıldığında matematiksel derinlik olarak 3.seviyenin ötesine geçememiştir. Ayrıca mevcut etkinlik ve interaktif etkinliklerin yarıdan fazlası matematiğe odaklanamayan bir etkinlik olarak görölmektedir. Diğerleri ise 2 ve 3.seviye matematiksel derinliğe sahiptir. Bazı etkinliklerin seviyesi ise 1 olarak belirlenmiştir. Etkinlik ve interaktif etkinliklerin teknolojik eylem düzeyleri genellikle B seviyesinde ve daha alt seviye olan A seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır. Bazı etkinlikler ve interaktif etkinliklerden elde edilen bulguların detaylı açıklaması aşağıda verilmiştir.



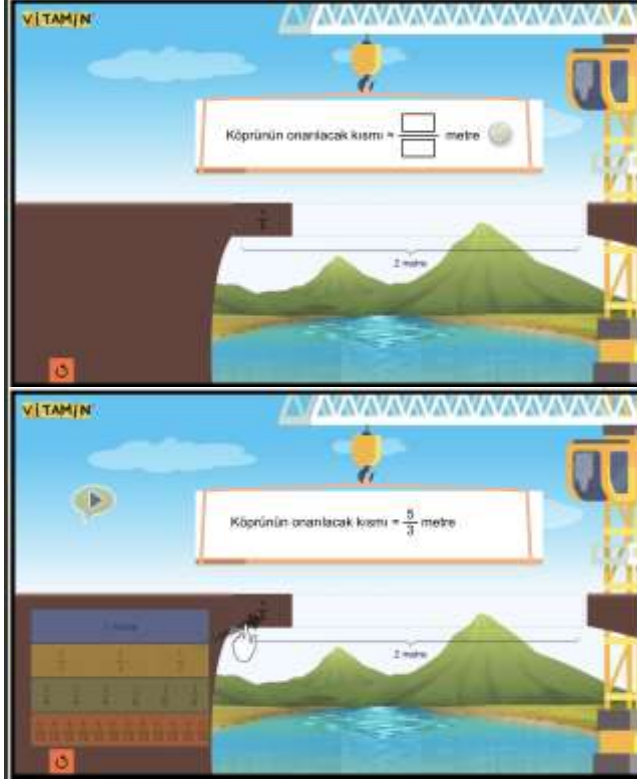
Şekil 3. Etkinlik 1 (5.sınıf birim kesirler) (EBA, 2024, eba.gov.tr)

Şekil 3’te verilen etkinlikte birim kesirleri sayı doğrusunda gözlemlemeyi, sıralamaları görmeyi ve incelemeyi amaçlayan bir etkinlik söz konusudur. Birim kesirlerin paydasını istediği gibi artırıp azalttığında ne gibi değişiklikler olduğunu hem sayı doğrusunda görebilir hem de altta kesirlerin sıralamasında görebilir. Burada öğrenci birim kesirlerin paydalarını değiştirdiğinde nelerin değişebileceğini ve ayrıca bu değişimden hareketle paydayı genişletip sadeleştirme yapmak kesirde nasıl bir etki yarattığını gözlemleyebilmektedir. Bunu yaparken kullandığı teknolojik eylem ise kesirlerin paydalarını genişletme ve sadeleştirme eylemi gerçekleştiren butonlar aracılığıyla matematiksel ifadeleri görebilmektedir ve bu eylemi kağıt kalem ile de yapabilir. Bundan dolayı matematiksel derinlik 1 ve teknolojik eylem A (A) olarak belirlenmiştir. Bu etkinliğin temel amacı öğrenciyi birim kesirlerin yerlerini ve farklı birim kesirler arasında sıralamaların gözlemlenmesini sağlamaktır.



Şekil 4. 5.sınıf İnteraktif Etkinlik 2 (EBA, 2024, eba.gov.tr)

Şekil 4’de yer alan interaktif etkinlikte öğrenciden günlük hayat ile birim kesirler arasında ilişki kurması beklenmektedir. Başlangıçta öğrenci Şekil 4’de görüldüğü üzere verilen bilgiler ile kırmızı butona basarak bir fotoğraf çekmesi isteniyor. Daha sonra “süre” ile “ışık” arasında bilgiyi kullanarak en iyi fotoğrafı nasıl elde edilebilir olduğunu kavramaya çalışıyor. Eğer öğrenci daha kısa sürede bir fotoğraf çekerse nasıl bir görüntü elde edeceğini görebiliyor. İyi fotoğraf çekimi için birim kesirlerin önemli olduğunu sonucuna ulaşması bekleniyor. Bu beklenti yalnızca bir deneme ile sınırlı kalmaktadır. İnteraktif etkinlikte öğrencinin kurması gereken ilişkiyi açıklıyor. Bu interaktif etkinliğin matematiksel derinliği 2.seviye olduğunu söyleyebiliriz. Diğer taraftan uygulamaya sağa sola hareket ettirme olanağı tanıdığı aynı zamanda fotoğraf çekimi gerçekleştirdiği yani uygulamanın dinamik özelliklerini kullandığı için teknolojik eylem olarak A/T (B) seviyesinde bir interaktif etkinlik olduğunu söyleyebiliriz.



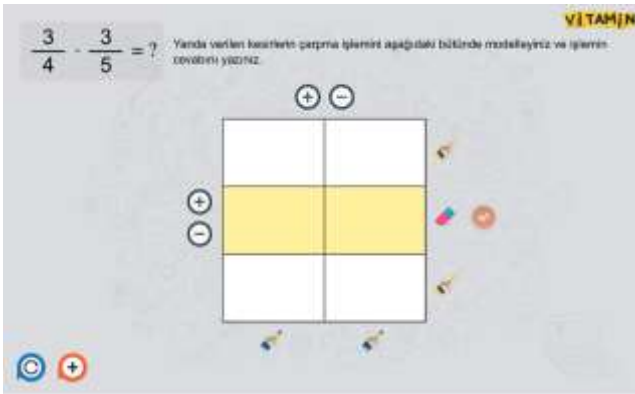
Şekil 5. 5.sınıf İnteraktif Etkinlik 8 (EBA, 2024, eba.gov.tr)

Şekil 5’de bulunan interaktif etkinlikte ise başlangıçta öğrenciye etkinliğin hikayesinden bahsederek 1.görselde verilen işlemin kutucuklara yazılmasını istemektedir. Burada öğrenciye bir doğal sayıdan bir kesrin çıkarılması işlemini sorup biraz zaman vererek yanıtı yazması istenmektedir. Etkinliğin buraya kadar ki kısmı sadece kesirlerde işlemidir. Yanıtı giren öğrenciden kalan miktarı kesir blokları sayesinde onarılabilecek kısma taşınması beklenmektedir. Bu taşıma sırasında öğrenci serbest bırakılmıştır ve sınırsız bir denemeye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci birim kesirlerle ilişki kurarak köprünün tamamına yetecek kesir blokları tahmin etmeli ve daha sonra blokları imleç yardımı ile taşımalıdır. Burada öğrenci akıl yürütme ve ilişki kurmayı ön plana alması beklenmektedir. Bu durumda öğrenci basit kesirler yardımı ile miktarları karşılaştırabilmekte ve bir çıkarım yapmaktadır. Sonuç olarak öğrenci bu etkinlikte bir doğal sayı ile bir kesrin çıkarılması işlemini daha sonra bir kesrin kaç adet birim kesirlerden oluştuğunu bularak ilerlemesi istenmektedir. Bu durumda interaktif etkinliğin matematiksel derinliği 3.seviye, teknolojik eylemi ise sürükleme eylemini kullanmasından dolayı A/T (B)’dir.

Tablo 6. 6.Sınıf Etkinlik Ve İnteraktif Etkinliklerin DAÇ'a Göre Analiz Tablosu

Etkinlikler	Matematiksel Derinlik	Teknolojik Eylem
Etkinlik 1	1	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 1	1	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 2	1	A ve A/T (B)
İnteraktif etkinlik 3	3	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 4	1	A ve A/T (B)
İnteraktif etkinlik 5	1	A ve A/T (B)
İnteraktif etkinlik 6	3	A/T (B)
İnteraktif etkinlik 7	1	A ve A/T (B)

6.sınıf etkinlik ve interaktif etkinliklere bakıldığında matematiksel derinlik olarak genelde 1.seviye olduğu gözlemlenmektedir. Diğer taraftan teknolojik eylem olarak bakıldığında genelde B seviyesi yoğunlukta olup bu seviyeyi geçen bir etkinliğe rastlanmamaktadır. Bu durum etkinlik ve interaktif etkinliklerin matematiksel derinlik anlamında bilişsel talebi ezberlemeye yönelik olduğunu göstermektedir. Teknolojik eylem olarak, dinamik özellikleri kullanmaya izin vermekte fakat ilişki aramaya, sürekli deney yapmaya keşfedici bir uygulamaya izin vermemektedir. Bazı etkinliklerin DAÇ'a göre detaylı açıklaması aşağıda yer almaktadır.



Şekil 6. 6.sınıf İnteraktif Etkinlik 3 (EBA, 2024, eba.gov.tr)

Şekil 6'da yer verilen interaktif etkinlikte öğrenciden iki kesrin çarpma işlemi modelleyerek yapması istenmektedir. Daha sonra sonucu kutucuklara yazması istenmektedir. Burada öğrenci kesirlerin miktarları belirlemek ve çarpımın sonucunu modelde göstermesi gerekmektedir. Öğrenci

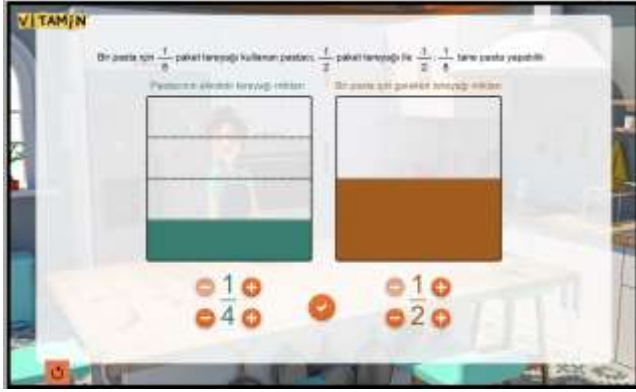
pay ve payda arasında ayrıca diğer kesir arasında ilişki kurarak modeli tamamlamaya çalışmaktadır. Modeli tamamlamaya çalışırken renkli kısımlardan yardım alarak ortak bir bölgenin çarpmanın sonucu olabileceği ilişkisi göz önünde tutması gerekmektedir. Öğrenci boyadığı herhangi bir bölgeyi silme hakkına sahiptir. Fakat öğrenciye tek deneme hakkı vermektedir. Yani öğrencinin sürekli bir deneme yapması beklenmemektedir. Daha sonra öğrenci modeli doğru bir şekilde yaparsa sonucun kaç olduğunu kutucuklara yazması gerekmektedir. Buradan anlaşılan öğrencinin birden fazla deneme yaparak keşfedici bir eylemin sağlanması kısıtlıdır. Bu interaktif etkinlik öğrenciden iki kesrin çarpımının modellemesini beklemektedir. Her ne kadar kısıtlı olsa da interaktif etkinlikte öğrenciden kesirler arasında ilişki kurması paydaları arasında ortak bir paydanın sağlanması gibi ilişkiler kurması beklenmektedir. Ayrıca teknolojik eylem olarak öğrenci tıklama ve boyama özelliklerini kullanmaktadır. Bu bağlamda matematiksel derinlik 3 ve teknolojik eylem olarak A/T B seviyesinde bir interaktif etkinlik olduğunu söyleyebiliriz.



Etkinlik 1 (EBA, 2024, eba.gov.tr)

Şekil 7. 6.sınıf İnteraktif

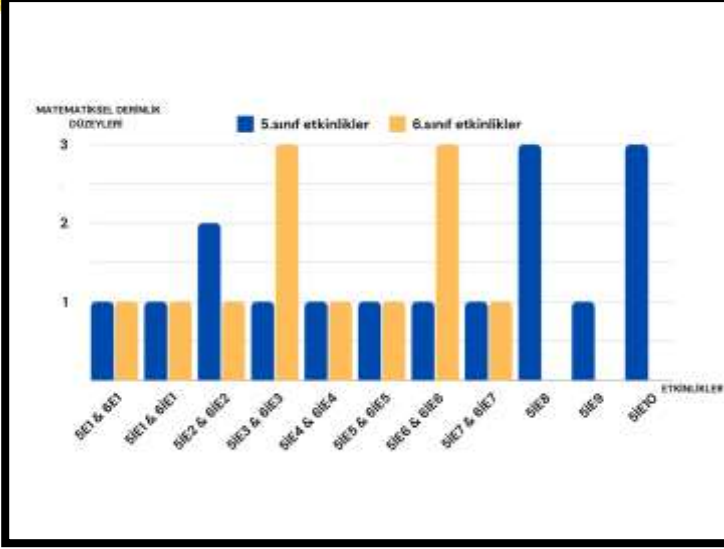
Şekil 7’de bulunan interaktif etkinlikte öğrenciden verilen bilgi doğrultusunda pay ve payda eşitleyerek işlem yapması ve sonuçları sıralaması beklenmektedir. Öğrenci bu üç kesre bakarak karşılaştırma yapması için öncelikle payı mı paydayı mı eşitlemesi gerektiğine karar vermelidir. Karardan sonra öğrenci tek tek kutucuklara sayıları yazıp daha sonra çarpma ise çarpma butonuna, bölme ise bölme butonuna tıklaması ve son olarak bunların doğruluğunu test etmek için “tik” butonuna basması beklenmektedir. Öğrenci bu süreç kadar yönlendirme ile gelip daha sonra sadece işlem yapması beklenmektedir. Bu işlemin ezberleme ile yapılması muhtemeldir. Çünkü öğrenciye yönerge vermektedir bu da öğrenciyi ezberlemeye sevk etmektedir. Öğrenci burada keşfedici bir eylemle karşı karşıya değildir. Diğer taraftan öğrenci bu interaktif etkinlikte teknolojik eylem olarak kağıt ve kalem ile yapılabilir gözüktüğü de uygulama geribildirim sağlamaktadır. Bundan dolayı matematiksel derinlik 1 ve teknolojik eylem A/T (B) olarak belirlenmiştir.



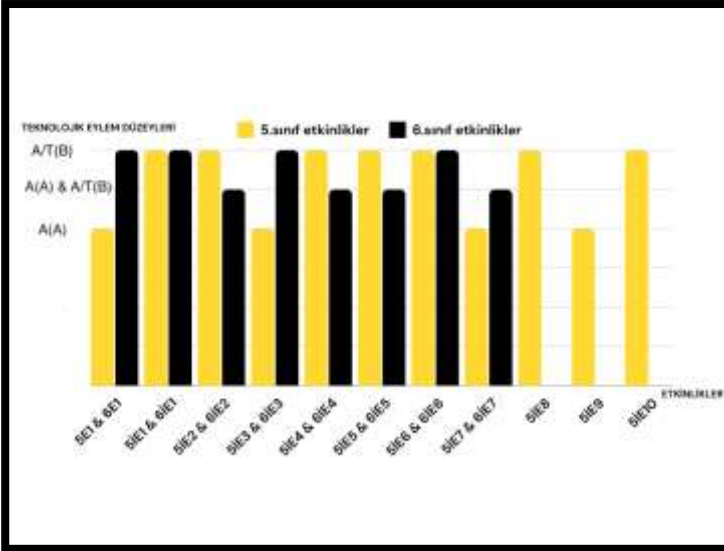
Şekil 8. 6.sınıf İnteraktif Etkinlik 6 (EBA, 2024, eba.gov.tr)

Şekil 8’de yer alan interaktif etkinlikte öğrenciye günlük yaşamla ilişkili bir işlem vererek çözümünü modeller yardımı ile yapması beklenmektedir. Öğrenci burada birim kesirler aracılığıyla ilişki kurabilir aynı zamanda istediği gibi kesirleri artırıp azaltma manipülasyonu gerçekleştirebilir. Birim kesri diğer bir birim kesre bölmek için kesirlerin paydaları arasında ilişki kurması gerekmektedir. Amacı kesirlerde bölme işlemi olan bu interaktif etkinliğin yarımın içerisinde kaç tane istenilen birim kesir kadar olduğunu bulmayı ve bunu model yardımıyla yapmayı hedeflemektedir. Yani öğrenci bu interaktif etkinlikte kesirler arasında ilişkiyi göz önünde bulundurarak eylemi gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ayrıca bölme işlemi öğretiminde model yardımı ile keşfetme yapması hedeflenmektedir. Diğer taraftan etkinliğin teknolojik eylem boyutu olarak tıklama ve sürükleme yapmaya izin vermektedir. Sonucu girmek için kutucuk kısmı mevcut olup cevabın yanlış girilmesi durumunda geri dönüt sağlanmaktadır. Modelleme kısmına ise 2 kere imkan sağlayarak model yanlış inşa edildiğinde yine geri dönüt olarak bilgi paylaşımı yapılmaktadır. Yani öğrenciye sınırsız bir deneme imkanı sağlamamaktadır. Bundan dolayı bu etkinliğin matematiksel derinliği 3 ve teknolojik eylem ise A/T (B) seviyesi olarak belirlenmiştir.

Elde edilen bulguların bütünsel açıdan anlaşılması için Şekil 9 ve Şekil 10’da etkinlik ve interaktif etkinliklerden oluşturulan grafiklere yer verilmiştir. Bu grafikler 5 ve 6.sınıf etkinliklerin matematiksel derinlik ve teknolojik eylem boyutlarını karşılaştırarak göstermektedir. Elde edilen bulgular 5 ve 6.sınıf etkinlik ve interaktif etkinliklerin matematiksel derinlik boyutu açısından ele alındığında Şekil 9’daki grafik oluşmaktadır. Benzer şekilde Şekil 10’da yer alan ise 5 ve 6.sınıf etkinlik ve interaktif etkinliklerin teknolojik eylem düzeyleri görülmektedir.



Şekil 9. 5 ve 6.sınıf etkinlik ve interaktif etkinliklerin matematiksel derinlik açısından karşılaştırması (Etkinlik:E, İnteraktif etkinlik:İE olarak yazılmıştır.)



Şekil 10. 5 ve 6.sınıf etkinlik ve interaktif etkinliklerin teknolojik eylem açısından karşılaştırması (Etkinlik:E, İnteraktif etkinlik:İE olarak yazılmıştır.)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, 5. ve 6. sınıfta yer alan kesir kavramına yönelik etkinlik ve interaktif etkinliklerinin DAÇ'a göre analiz edilmesi sonucunda, teknolojik eylem düzeylerinin sınırlı olduğu ve yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin bir kavramı veya bilgiyi elde etmek için yapmaları gereken teknolojik eylemler, teknoloji kullanımını düşük seviyede tutmaktadır. Bu eylemler sürgü veya çizimden ziyade genel anlamda boşluklara cevapların girilerek kontrol edilmesi yani geribildirim alması olarak düşünülebilir. Fakat geribildirim bulunmasının aksine öğrencilerin etkileşim sağladıkları aktif katılım gerçekleştiren ya da öğrenciye sınırsız keşif imkanı sağlayan etkinlik ve interaktif etkinlikler oldukça az olduğu saptanmıştır. Matematiksel derinlik açısından bakıldığında, etkinlikler ve interaktif etkinliklerin daha çok hatırlamaya yönelik olduğu ve bu duru kavramı ezberlemeye sevk ettiğini söyleyebiliriz. Bu durumdan dolayı matematiksel derinlik anlamında yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir.

Geleneksel öğretime göre EBA ile öğretimin daha etkili olduğu (Ertem Akbaş, 2019) bilinmesine rağmen matematiksel derinlik anlamında 3.seviyeyi geçen etkinliklerin olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Budak (2024), EBA'da yer alan 8.sınıf interaktif etkinlikleri matematiksel potansiyel açısından incelediğinde matematiksel derinliğin genelde ilk iki seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu durum mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Sınıf seviyelerinden bağımsız olarak EBA'da yer alan etkinliklerin matematiksel derinliğinin düşük kaldığı matematik yapmaya uzak olduğu anlaşılabilir. Sadece EBA'da yer alan etkinlikler değil ders kitabında yer alan etkinliklerinde matematiksel potansiyel bakımından derinliğin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Devecioğlu, 2023).

Ulusoy ve Turuş (2022) matematiksel derinlik ve teknolojik eylem açısından inceledikleri ders kitaplarındaki dinamik geometrik yazılımı olan GeoGebra etkinliklerinin matematiksel derinliği oldukça düşük düzeyde kaldığını ve teknolojik eylem açısından bakıldığında genellikle çoğu çizim gerektiren eylem olduğunu tespit etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında EBA'da kesirler konusunda yer alan etkinlik ve interaktif etkinliklerin matematiksel derinlik olarak düşük olduğu ile paralellik göstermektedir. Etkinlik ve interaktif etkinliklerin teknolojik eylem açısından bakıldığında yetersiz kaldığı görülmüştür. Çünkü etkinlik ve interaktif etkinlikler B seviyesini geçmemektedir. EBA'da eğitsel açıdan birçok içerik olmasına (Aktay & Keskin, 2016) rağmen DAÇ'a göre teknolojik eylem açısından sınırlı kalmıştır. Sınıflarda EBA'nın kullanılabilmesi için etkileşimli tahtanın olması gerekmektedir. Etkileşimli tahta aracılığıyla dinamik matematik yazılımı kullanımının derslerin işlenmesine ve ilgi odaklı bir ortamın oluşmasına katkı sağlamasına rağmen (Tatar et. al., 2013) çalışmada yer alan etkinlik ve interaktif etkinliklerin teknolojik eylem açısından yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Etkileşimli tahtanın getirdiği avantajları EBA platformunda oluşturulan etkinliklere yansıtılmadığı söylenebilir.

Çalışmada teknolojik eylem düzeylerinin geneline bakıldığında B seviyesi ve daha düşük olan A seviyede etkinlikler olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda Ulusoy ve Turuş (2022), ortaokul ders kitaplarında yer alan dinamik geometrik yazılımı kullanımını içeren etkinliklerin teknolojik eylem düzeyleri büyük bir çoğunluğu A seviyesi olarak tespit etmişlerdir. EBA platformunda yer alan bazı etkinlikler aslında kağıt kalem ile yapılabilir etkinliklerdir. Etkinlik ve interaktif etkinliklerin bazıları A seviyesi olan güçlendirme olduğu anlaşılmaktadır yani teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerini, hedeflerini daha verimli hale getirdiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci hesaplamaları hızlı ve doğru yapabilir ya da temsiller oluşturabilir fakat öğrenme öğretme süreçlerinde önemli ölçüde bir değişiklik yaratmamaktadır yani teknoloji olmadan da öğrenciler aynı hedeflere ulaşabilirler. Etkinlik ve interaktif etkinliklerin geriye kalanları ise A/T (B) seviyesine sahiptir yani hem güçlendirmeyi içeren hem de dönüşümü içeren teknolojik eylemler seviyesindedir. Öğrenciler bu seviyede hesaplamaları doğru yapabilir ve dijital etkinliklerin dinamik özelliklerinden yararlanabilirler

(Lindenbauer et. al., 2023). Bu durum teknolojik araçlardan yeteri kadar yararlanılmadığını göstermektedir ya da yararlanılmasına rağmen üretilen etkinliklerin teknolojik eylemlerin daha çok geribildirim özelliğinin ön planda tutulduğu yorumu yapılabilir.

Öğrenciler dijital etkinliklerde bulunan sürüklenme, çizme gibi dinamik özelliklerinden ziyade daha çok geribildirim rolünü kullanmalarından dolayı kısıtlayıcı olabilmektedir. Çünkü aktif bir etkileşimden uzak, sınırsız keşif imkanı sağlamamaktadır. Diğer taraftan etkinlik ve interaktif etkinliklerin teknolojik eylem açısında düşük ve yetersiz olmasının yanında Turuş ve Ulusoy (2023) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmasında da katılımcıların geliştirdikleri etkinliklerin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. EBA’da yer alan dijital içeriklerin yanında öğretmen adaylarının etkinlikleri oluşturma düzeyleride düşüktür. Fakat Zengin (2023) matematik öğretmenlerine bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı mesleki gelişim kursu tasarlamıştır. Bu kursun uygulanması sonucunda değerlendirilmesi yapılmış ve öğretmenlerin oluşturdukları etkinlikler, Torcki ve Hollebrands (2018) tarafından oluşturulan analiz çerçevesine göre analiz edilmiştir. Sonucunda öğretmenler matematiksel derinlik ve teknolojik eylem olarak yüksek kalitede etkinlik tasarlamışlardır. Bu etkinlikleri tasarlama ve belirli bir düzeye getirmek bir süreç içerisinde gerçekleştirilebilir bir durumdur. Aynı şekilde EBA içerisinde yer alan etkinlikler ve interaktif etkinliklerde benzer şekilde bir süreç izlenerek geliştirme yapılabilir.

EBA’da yer alan etkinliklerin matematiksel derinlik ve teknolojik eylem açısından yetersiz olduğu ve bu durumun ders kitaplarında da benzer şekilde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. EBA’da yer alan etkinliklerin seviyelerini artırmak için içerik hazırlayan uzmanların, bu çerçeveyi dikkate alarak etkinlikleri tasarlamaları, öğrencilerin öğrenme süreci için daha anlamlı olabilir. Bu bağlamda, EBA’da yer alan dijital etkinliklerin kalitesini artırmak için teknolojik eylem basamakları ayrı ayrı incelenmeli ve bu basamaklara göre etkinlikler geliştirilmelidir. Çünkü teknolojik eylem seviyesi arttıkça, öğrenciler kavramlar arasında ilişkileri daha iyi kavrayıp sürekli deneyim ile keşfedici bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Geliştirilen etkinlikler sadece tek bir bileşene odaklanmamalı, matematiksel derinlik açısından da seviyesi yüksek etkinlikler tasarlanmalıdır. Matematiksel derinlik anlamında yüksek bir etkinlik, matematiksel ilişkileri ve süreçleri genelleştirmek ve varsayımlar yaparak etkinliği test etmeyi sağlamaktadır. Bu çalışma, kesirler konusu kapsamında sınırlı olmakla birlikte, diğer dijital içeriklerin de analiz edilerek gelişime destek verilmesi önemli olabilir. Çalışma özelinde elde edilen sonuçlar ışığında, içerik geliştiricilerin, etkinlikleri oluştururken matematiksel derinlik ve teknolojik eylem bileşenlerini dikkate almaları ve buna göre etkinlikleri dizayn etmeleri gerekmektedir.

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.
- Altan, A., & Bahadır, E. (2023). Türkiye’de matematik eğitiminde EBA (eğitim bilişim ağı) kullanımı ile ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1751-1786. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1150211>
- 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.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>
- 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.
- Devecioğlu, B. (2023). İlkokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23, 167-180. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep23026>
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA). (2024). EBA Hakkında. <http://www.eba.gov.tr/>
- Ertem-Akbaş, E. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 5. sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 120-145. <https://doi.org/10.18009/531953>
- Furner, J. M., & Yahya, N. (2020). Using GeoGebra, photography, and vocabulary to teach mathematics while aiding our ESOL populations. *Transformations*, 6(1), Article 3. Available at: <https://nsuworks.nova.edu/transformations/vol6/iss1/3>
- Gömlüksiz, M. N., & Koç Deniz, H. K. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) ders web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 431-446.
- Herbst, P. (2008). The teacher and task. *Proceedings of the Joint Meetings of PME32 and PME-NA XXX*, Morelia, Mexico, 1, 125-131.
- Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2009). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 28.
- Hughes, J., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT - replacement, amplification, and transformation - framework. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1616-1620). Association for the Advancement of Computing in Education. <http://www.editlib.org/p/22293/>
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. Metin, M. (Ed.) .Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (ss. 261-285). Pegem Akademi Yayınları.
- Kelismail, E. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kepçeoğlu, İ., & Ercan, P. (2019). Ortaokul matematik dersi EBA içeriğinde yer alan uzamsal becerilerle ilgili etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 191-207. <https://doi.org/10.17679/inuefd.422775>
- 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>

- Lindenbauer, E., Infanger, E-M., & Lavicza, Z. (2024). Enhancing mathematics education through collaborative digital material design: Lessons from a national project. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 276-296. <https://doi.org/10.30935/scimath/14323>
- Mariotti, M. A. (2009). Artifacts and signs after a Vygotskian perspective: The role of the teacher. *ZDM Mathematics Education*, 41, 427-440. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0199-z>
- MEB. (2024). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Özbey, A., & Koparan, T. (2020). Eşitlik ve denklem konusunda eğitim bilişim ağı (EBA) destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 453-475. <https://doi.org/10.18009/jcer.718801>
- Özgen, K., & Alkan, H. (2014). An investigation of pre-service mathematics teachers' skills in the development of activities. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14, 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>
- Özmantar, M. F., & Bingölbali, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. In *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (pp. 87-112). Pegem Akademi.
- Roesslein, R. I., & Coddling, R. S. (2019). Fraction interventions for struggling elementary math learners: A review of the literature. *Psychology in the Schools*, 56(3), 413-432. <https://doi.org/10.1002/pits.22196>
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (2011). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80. <https://doi.org/10.1080/1380361960020103>
- Tatar, E., Zengin, Y., & Kağızmanlı, T. (2013). Dinamik matematik yazılımı ile etkileşimli tahta teknolojisinin matematik öğretiminde kullanımı. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 104-123.
- Trouche, L., Drijvers, P., Gueudet, G., & Sacristán, A. (2013). Technology-driven developments and policy implications for mathematics education. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4684-2_24
- 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>
- Tuğrul, S. (2023). EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV yayınları ve destek anlatım videolarının çoklu ortam tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuluk, G., & Akyüz, H. İ. (2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının EBA içerik incelemesi: 5. sınıf sayılar alt öğrenme alanı doğal sayılar ünitesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 32-47.
- Tunç-Pekkan, Z. (2015). İlkokul çocuklarının daire, dikdörtgen ve sayı çizgisi temsilleri ile tasvir edilen kesirli bilgilerinin bir analizi. *Educational Studies in Mathematics*, 89, 419-441. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9606-2>

- Turuş, İ. B., & Ulusoy, F. (t.y.). Matematik öğretmeni adaylarının oluşturduğu GeoGebra etkinliklerinin matematiksel derinlik seviyeleri ve teknolojik eylemler bakımından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1250883>
- 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>
- Witherspoon, T. F. (2019). Fifth graders' understanding of fractions on the number line. *School Science and Mathematics*, 119(6), 340-352. <https://doi.org/10.1111/ssm.12358>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). California: Sage Publications.
- 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. (2017). Investigating the use of the Khan Academy and mathematics software with a flipped classroom approach in mathematics teaching. *Educational Technology & Society*, 20(2), 89–100.
- 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.
- Zengin, Y. (2023). Effectiveness of a professional development course based on information and communication technologies on mathematics teachers' skills in designing technology-enhanced task. *Educational Information Technologies*, 28, 16201–16231. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11728-2>
- Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E., & İşleyen, T. (2013). Bilgisayar destekli matematik öğretimi dersinde dinamik matematik yazılımının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 167-180.

Cumhuriyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi

Abdulğafur İŞ¹

Taha YAZAR²

Şırnak Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

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 doğrultuda araştırmanın amacı Cumhuriyetten günümüze okul öncesi eğitimde yaşanan gelişmeleri tüm yönleri ile incelemektir. Bu bağlamda araştırmada, “Okul öncesi eğitimin Cumhuriyetten günümüze gelişimi nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi ile ilgili basılı kitaplar, Ulusal Tez Merkezi’ndeki tezler ve Ulakbim’deki araştırmalar, Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili Kanun ve Yönetmelikleri oluşturmaktadır. Dokümanlar, ilgili internet veritabanlarında “Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi, Cumhuriyetten günümüze okul öncesi eğitim, Türk eğitim tarihinde okul öncesi eğitim” gibi anahtar sözcükler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma, Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihçesi ile ilgili yapılan araştırmaların taranması, yorumlanması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulması ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarında bazı dönemlerde yavaşlama veya kısmen gerileme olsa da özellikle son yıllarda düzenli bir artış söz konusudur. Gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını %100’e çıkarma çabalarının yanında ülkemizde bu konudaki çabaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bunların yanında Türk Millî Eğitim sisteminde okullaşma oranının en düşük olduğu kademe okul öncesi eğitim kademesidir. 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.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi eğitimin tarihi, Türkiye’de okul öncesi eğitim

Giriş

Her toplumun sahip olduğu kültür, kendi eğitim sistemini yaratır. O toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim anlayış ve uygulamaları içinde geliştiği kültüre özgüdür ve millidir. Bir toplumun eğitim sistemini araştırırken, o sistemi yaratan kültürün ve toplumun özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun yanında insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve eğitime muhtaçtır. Varlığını devam ettiren bütün toplumların bir eğitim sistemleri vardır. Çünkü eğitim sistemi olmayan ve kendisini mensuplarına öğretemeyen bir kültür varlığını devam ettiremez (Özcan, 2011). Bunun yanında yetiştirilen insan tipi toplumun geleceğini de şekillendirmektedir. Bir ülke; vatandaşlarının vatanseverliği kadar güvenli, çalışkanlığı kadar ileri, doğruluk ve dürüstlüğü kadar huzurlu bir yer olabilecektir (Karagözoğlu, 2021).

21. yüzyılda bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler toplumları derinden etkilemekte ve ülkelerin eğitim politikalarında da değişim yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde eğitimin

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör. Şırnak Üniversitesi Cizre Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı, gaffaris@sirnak.edu.tr. ORCID:0000-0001-8858-8387

² Doç. Dr. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, taha.yazar@dicle.edu.tr. ORCID:0000-0002-2285-4889

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 bu araştırmanın amacı, ülkemizde temel eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin cumhuriyetten günümüze gelişimini tüm yönleriyle irdelemektir. Bu bağlamda araştırmada, “Okul öncesi eğitimin Cumhuriyetten günümüze gelişimi nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri toplama tekniği olarak da doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi resmî ya da özel özel kayıtların toplanmasında, sistematik bir biçimde incelenmesinde yararlanılan ve ayrıntılı bir şekilde analiz olanağı sağlayan bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009).

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). Doküman incelemesi kolay ulaşılamayacak özneler hakkında bilgi vermesi, gözlem ve görüşme gibi çalışmalarda karşılaşılan tepkiselliğin olmaması, uzun süreli ve zamana yayılmış çalışmaların analiz edilmesi, geniş bir örneklem oluşturulmasına olanak tanınması, bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi, düşük maliyetli olması ve alanındaki uzman kişiler tarafından yazılmış nitelikli belgeler olması açısından avantajlı görülmektedir. Bunun dışında olası yanlılık, seçilmişlik, eksiklik, ulaşılabirlik, örneklem yanlılığı, sınırlı sözel olmayan davranış,

standart bir formatın olmaması ve kodlama güçlüğü gibi durumlar da doküman incelemesi için bir dezavantaj oluşturmaktadır (Bailey, 1982. Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bowen (2009)'a göre yapılan araştırmanın bir parçası olan ve çeşitli amaçlara hizmet eden dokümanların beş özel işlevi bulunmaktadır. Birincisi, dokümanlar araştırmadaki katılımcıların faaliyet gösterdiği bağlam hakkında veri sağlayabilir. Geçmişteki olayları yansıtan belgeler, geçmişin yanı sıra bugüne ait bilgiler de sunar. Bu tür bilgi ve içgörü, araştırmacıların belli konuların tarihsel kökenlerini anlamalarına yardımcı olmakla birlikte araştırılmakta olan olgulara etki eden koşulları da gösterebilir. İkincisi, dokümanlarda yer alan bilgiler araştırma kapsamında sorulması gereken bazı sorular ve gözlemlenmesi gereken bazı durumları önerebilir. Üçüncüsü, dokümanlar tamamlayıcı araştırma verileri sağlar. Dördüncüsü, dokümanlar değişim ve gelişimin izlenmesinde bir araç görevi görürler. Bir dokümanın çeşitli taslaklarına ulaşıldığında araştırmacı, değişiklikleri belirlemek için bunları karşılaştırabilir. Bir taslaktaki küçük değişiklikler bile bir projedeki önemli gelişmeleri yansıtabilir (Yin, 1994). Son olarak dokümanlar bulguları doğrulamanın veya diğer kaynaklardan gelen kanıtları doğrulamanın bir yolu olarak analiz edilebilir (Bowen, 2009).

Doküman incelemesinde bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmışsa da genel olarak bir bütünlük göstermektedir. Bu aşamalar (1) dokümanları tespit etme ve veriye ulaşma, (2) verilerin orijinalliğini kontrol etme ve anlama, (3) veriyi analiz etme ve (4) veriyi gerekli yerlerde kullanma şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu aşamaların temel amacı, belirli bir plan çerçevesinde araştırmacıların amaca uygun ve orijinal dokümanlara ulaşmalarını ve uygun yöntemlerle veri analizini yapmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede araştırmada amaca uygun dokümanlara ulaşmak için anahtar sözcükler kullanılarak alanyazın taraması yapılmıştır. Ulaşılan dokümanlar için veri havuzu oluşturulmuş, orijinallikleri kontrol edilmiş ve amaca uygun olanlar kullanılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını Türkiye’de okul öncesi eğitimin 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 eğitimin tarihi, Cumhuriyetten günümüze okul öncesi eğitim, Türk eğitim tarihinde okul öncesi eğitim” gibi anahtar sözcükler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma, Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihçesi ile ilgili yapılan araştırmaların taranması, yorumlanması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulması ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Cumhuriyetten Günümüze Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Gelişmeler

Cumhuriyet kurulmadan önce erken yaştaki çocukların eğitimini üstlenen bazı kurumlar (Sıbyan, İslahane ve Darüleytam) olsa da bu kurumlara okul öncesi eğitim kurumu demek zordur. Bugünkü anlamda açılan okul öncesi eğitim kurumlarının tarihi II. Meşrutiyetin hemen öncesine dayanır. Özel ana mekteplerinin açılmasıyla başlayan süreç Balkan savaşlarından sonra açılan resmi ana mektepleri ile devam etmiştir (Akyüz, 2021). Bu tarihlere kadar okul öncesi eğitim kurumlarından bahsedilmemesinin temel sebebi okul öncesi eğitimin, geleneksel aile düzeninin yıkılıp, ekonomik ve sosyal zorunluluklarla annenin aile dışına çıkması ve çekirdek ailede çocuklarla meşgul olacak kimsenin kalmamasından kaynaklanan bir eğitim kademesi olduğu düşüncesiydi (Güven, 2018). 20. yüzyılın başlarında çok sayıda erkeğin savaşlarda hayatlarını kaybetmesi ile erkeklerden geriye kalan işgücünü doldurabilmek için çalışma hayatına girmeye başlayan annelerin henüz okul çağına gelmemiş çocuklarının bakımıyla ilgilenecek kurumlara ihtiyaç duyulmuştur (Oktay, 2019). Bu tarihlere Avrupa’dan gelmiş kadınlar Selanik, İzmir, Beyrut gibi büyük kentlerde başlarda sadece Hristiyan toplumlar arasında yaygın olan anaokulları açmışlardır. Türkiye’de Müslüman toplumlar için 1910 yılından sonra özel kurum ve okulların bünyesinde, “Çocuk Bahçesi”, “Kindergarden” ve “Valide Mektebi” gibi isimlerle bazı kurumlar açılmıştır. Öğretim materyalleri Avrupa’dan getirilen

ve 4-6 yaş arasındaki çocukların eğitildikleri bu okulların öğretim süreleri iki yıldır. Bunun yanında bu kurumlarda görev yapan öğretmenler de Yahudi ve Ermeni eğitimcilerdi. Alliance İsrailite Okulu Yahudi öğretmenler, Darülmuallimat'taki şube de Ermeni öğretmenler yetiştirmekteydi (Güven, 2018). Okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan düzenlemelere ilişkin ilk önemli adım 6 Ekim 1913'te yayımlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) ile atılmıştır. Kanunda anaokullarının 4-7 yaş arası çocuklar için kurulacağı belirtilmiş, ayrıca bu okullar için bir nizamname hazırlanması öngörülmüştür. Kanunda öngörülen Anaokulları Nizamnamesi 15 Kasım 1915 tarihinde yayınlanmıştır (Akyüz, 2021; Ural ve Ramazan, 2007). Aynı yıl İstanbul'da bir yıl öğrenimle öğretmen yetiştiren bir Ana Öğretmen Okulu açılmış, bu okul dört yılda 370 öğretmen yetiştirmiş ve 1919 yılında da kapatılmıştır (Kantarcioglu, 1964).

1923 yılında 38 ilde 136 öğretmenin görev yaptığı 80 anaokulunda toplam 5880 öğrenci eğitim görmekteydi. Bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1927-1928 öğretim yılında Ankara'da öğretim süresi iki yıl olan "Ana öğretmen okulu" açılmış, bu okul 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Kız Öğretmen okuluna nakledilmiş fakat ülkenin o dönem içinde bulunduğu şartlardan dolayı 1933 yılında kapatılmıştır (Kantarcioglu, 1964; Oğuzkan ve Oral, 2003). Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk yıllarda gerek ülkenin içinde bulunduğu durum gerekse de harf inkılabı gibi radikal bir değişiklik ile okuma yazma bilen birey sayısının artırılmasına yönelik çalışmalara önem verildiği görülmektedir. Bunun neticesinde eğitim politikalarında ilkokullara ağırlık verilmiş, okul öncesi eğitimde ise herhangi bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu süreçte okul öncesi eğitim ailelere ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay, 1999).

25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında çıkarılan iki tamimle ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkanlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönünde bir karar alınmıştır. Alınan karar doğrultusunda "Maarif Vekaleti Bütçesinden kaynak alan bağımsız ilkokullara bağlı anaokullarının kapatılması yönünde ana mekteplerinin bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatte çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvabı mucibeyle açılabilir. Vekalet, yapacağı teftişlerde bu gibi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacağı" hükmüne dayanılarak daha önce vilayetlerde açılan anaokulları kapatılmış, bunların yerine İstanbul'da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlamıştır. İlk olarak İstanbul Belediyesi tarafından 1932 yılında, hayatlarını amelelik ve işçilikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların üç-yedi yaş arasındaki çocuklarını sabahdan akşama kadar oyalamak, yedirmek, giydirmek ve terbiye etmek amacıyla bir çocuk yuvası açılmıştır (Ergin, 1977). Bu yönetmelik 1954 yılına kadar sadece özel anaokulu açmak isteyenlerin başvuracağı bir rehber görevi üstlenmiştir. Bunun dışında ana okulu çağındaki çocukların bakım ve korunması hakkında bakanlık ve diğer idare örgütlerinin imkanları çerçevesinde bu işe el attıklarını bazı kanun ve yönetmeliklerde görmekteyiz (Kantarcioglu, 1964).

Okul öncesi eğitim konusu ilk kez 22-31 Ağustos 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şûrası'nda ele alınmış fakat sadece ailelere düşen görevler ve yapılması gerekenler ile ilgili görüşler dile getirilmiştir. 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından anaokulları eğitim programı ve anaokullarına öğretmen yetiştirilmesi konularında çeşitli yönetmelikler hazırlanmıştır (Kantarcioglu, 1964). Hazırlanan program ve yönetmelikler 4-14 Şubat 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerinden birini oluşturmuş ve okul öncesi eğitime geniş yer verilmiştir. Şûra'da okulda bir günde yapılacak etkinliklerden, okulda bulunması gereken araç gereçlere, aile iletişiminden, verilecek yemeklere kadar birçok konu ele alınmıştır. Konu uzun yıllar boyunca Milli Eğitim Şûralarında ve Devlet Kalkınma Planlarında yer almış fakat daha çok ailelere bırakılan bir görev olarak ele alınmıştır. Devletin bu alanda uzun yıllar boyunca herhangi bir girişimi olmamıştır. 1960'lı yıllardan itibaren okul öncesi eğitim tekrar gündeme gelmiş, bu tarihlerden itibaren hem devletin hem de özel sektörün bu alana yatırımları artmıştır (Oktay, 2019).

1960'lı yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyaç artmış, bir yandan yeni okullar açılırken MEB de bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılayacak okulların sayısını artırma çalışmalarına girişmiştir. Bu çalışmalarda bir yandan orta dereceli kız meslek okullarında yeni çocuk eğitimi ve gelişimi bölümleri açılırken, Kız Teknik Öğretmen Okuluna ek olarak Kız Sanat Öğretmen Okulunda da Çocuk eğitimi ve gelişimi bölümleri açılmıştır (Oktay, 1983). 1961 yılında 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle resmi anaokullarının yaygınlaşması hız kazanmıştır. Kanunda okul öncesi eğitim kurumları mecburi öğrenim çağına gelmemiş olan çocuklara isteğe bağlı olarak eğitim verilen kurumlar olarak açıklanmış, bu kurumların devlet tarafından veya gerçek ve tüzel kişilerle belediyeler, özel idareler tarafından açılabileceği belirtilmiştir. Aynı kanunda okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme bazı esaslara bağlanmıştır. Buna göre anaokullarına öğretmen olarak atanacak kişiler; *“öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim görmüş olanlar; lise ve kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar”* şeklinde belirtilmiştir (Güven, 2018). 1961-1962 öğretim yılında 10 ile ilköğretmen okulu mezunu 20 öğretmen atanmıştır. 1962 yılında MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenlemek amacı ile *“Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği”* çıkarılmıştır. 1963-1964 öğretim yılında anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Meslek Liselerinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü açılmıştır (Sağlam, 2021; Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015; Güven, 2018).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk milli eğitim sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Bu kanunda okul öncesi eğitimin, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsadığı ve isteğe bağlı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında günümüzde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarının, bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfı veya diğer kurumlara bağlı uygulama sınıfları olarak açılabileceği ifade edilmiştir. Bu tarihe kadar kız meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlarla karşılanan öğretmen ihtiyacı bu kanunla değişmiştir. Tüm kademelerdeki öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarından mezun olma şartı getirilmesiyle birlikte okul öncesi öğretmen ihtiyacını yükseköğretim kurumları yerine getirmeye başlamıştır (Güneş, 2016). 24 Haziran 4 Temmuz 1974 tarihlerinde toplanan IX. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlar arasında da benzer ifadeler yer almıştır. Millî Eğitim Kanunu'nun 43. Maddesi gereği 1979 yılında Anaokulu Öğretmenliği ön lisans programı hazırlanmış ve 1980-1981 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 23-26 Haziran 1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim Şûrası'nda okul öncesi eğitim kurumlarına duyulan gereksinim açıkça belirtilmiş, bu kurumların öncelikli olarak Türkçe eğitimine ağırlık verecek şekilde dezavantajlı bölgelerden başlanarak ülke genelinde yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1981). Bakanlık 1981-1982 eğitim öğretim yılında bu kararı uygulamaya koyarak o yıl toplam 650 sınıfı daha hizmete açmıştır (Oktay, 1983). 1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir Okul Öncesi Şubesi kurulmuştur. Daha sonra 1992 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 Sayılı Kanun'la Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, MEB Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği çıkarılmış ve okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili çalışmalara devam edilmiştir. 1991-1992 öğretim yılında ön lisans programıyla yetiştirilen anaokulları öğretmenliğinin öğrenim süresi dört yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Başkan, Aydın ve Madden, 2006). Takip eden yıllarda eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılma süreci ile birlikte sırasıyla 1998, 2006, 2009 ve son olarak da 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme ile ilgili programlar güncellenmiştir. 1998, 2006 ve 2009 yıllarında yapılan güncellemeler daha çok ilköğretim ile ilgiliyken 2018 yılında yapılan güncellemeler bütün programları kapsamaktadır. 2006 okul öncesi öğretmenliği lisans programına bakıldığında, alan derslerinin %54, meslek bilgisi derslerinin %21 ve genel kültür derslerinin %25 şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir (YÖK, 2007). 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programında ise bu dağılım, alan dersleri %46, meslek bilgisi dersleri %35 ve genel kültür dersleri

%19 şeklinde dağılım göstermektedir (YÖK, 2018). Bunun yanı sıra 25.01.2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında yapılan protokol gereği açık öğretim fakültesi bünyesinde okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü açılmış, bu bölüme öğrenci alımı üç yıl sürecek şekilde bir planlama yapılmıştır (MEB, 2000). Bu bölüme 2011 yılına kadar öğrenci alınmaya devam edilmiş, 2012-2013 eğitim öğretim yılında da bölüme öğrenci alımı durdurulmuştur. Benzer şekilde 2018 yılında İstanbul Üniversitesi, 2020 yılında da Atatürk Üniversitesinde Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültelerinin bünyesinde çocuk gelişimi lisans programı açılmış ve bu programlar hâlâ öğrenci alınmaya devam etmektedirler. Bu bölümü bitirenler pedagojik formasyon eğitimi aldıktan sonra okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapma hakkı elde etmektedirler.

27-29 Eylül 1993 yılında toplanan XIV. Millî Eğitim Şûrası'nda okul öncesi eğitim öncelikli konulardan biri olmuştur. Şûra'da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştirme ve öğretim materyallerinin temini için yapılacak çalışmalar ve üretilecek projelere yönelik kararlar alınmıştır (MEB, 1993). Bu tarihten itibaren yaygınlaştırma çalışmalarının yanında program geliştirme çalışmalarına da ağırlık verilmeye başlanmıştır. Türkiye'de ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiş ve 1994 yılında ilk defa resmi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program davranışçı yaklaşım esas alınarak oluşturulmuştur. Öğretmenler bu tarihten önce MEB tarafından hazırlanan ve öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayınlanan çerçeve programlardan yararlanarak ünite ve günlük planlarını tamamen kendilerinin yazdığı hedef ve hedef davranışlara göre oluşturmaktaydılar (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

2002 yılında uygulanmakta olan 1994 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmenler ve uzmanlardan gelen geribildirimler sonucunda Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün talebi ve bazı üniversitelerdeki akademisyenlerin işbirliğiyle 36-72 aylık çocuklara yönelik yeni bir okul öncesi eğitim programı oluşturulmuştur. Talim Terbiye Kurulu (TTKB) tarafından denenmek ve geliştirilmek üzere kabul edilen, 2002-2003 öğretim yılında yürürlüğe giren çerçeve programda öğretmenlere kurumun, çevrenin ve çocukların ihtiyacına göre değişiklik yapabilme esnekliği sağlanmıştır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin eğitime yansıtılması doğrultusunda 2004 yılında ilköğretim programlarında yapılan köklü değişiklikler okul öncesi eğitim programının da düzenlenmesini gerektirmiştir. Bu doğrultuda 2006 yılında okul öncesi eğitim programı çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı 14.09.2011 tarihli Resmî Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve İlköğretim Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleştirilmiştir. "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı", ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. TTKB'nin 09.09.2013 tarihli ve 132 Sayılı, 25.09.2013 tarihli ve 133 Sayılı Kurul Kararları ile 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Program çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan "gelişimsel", "sarmal" ve "eklektik" bir yapıda hazırlanmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır (MEB, 2013). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 05.02.2024 tarihinde almış olduğu karar ile 2024 okul öncesi eğitim programı hazırlanmış ve yürürlüğe girmiştir (MEB, 2024). Son olarak bütün eğitim kademelerinde program geliştirme çalışmalarına başlanmış ve 2024 yılında 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulanmak üzere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli başlığı altında okul öncesi eğitim programı da güncellenmiştir. Dünyada değişen durum ve ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenebilecek şekilde esnek bir yapı benimsenen ve özgün bir eğitim felsefesi ile hazırlanan beceri temelli yeni programların hedefi millî bilince sahip, ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için faydalı ve güzel olanı

yapmayı ideal edinmiş; beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğüne sahip bilge nesiller yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim programının da çocukların beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla ilkokula hazır olmalarını sağlamak amacı ile geliştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2024). Böylece 05.02.2024 tarihinde yürürlüğe giren 2024 okul öncesi eğitim programı sadece bir dönem uygulanmış ve yeni program yürürlüğe girmiştir.

Program geliştirme çalışmalarının yanında üniversitelerin bünyesinde açılan uygulama anaokulları da çeşitlilik ve yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında önemli rol oynamışlardır. Bunun ilk örnekleri, 1982 yılında adı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi olarak değiştirilen Ankara Yüksek Kız Öğretmen Okulu'nun bünyesinde 1960'lı yıllarda açılan "Uygulama Anaokulu" ile Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi bünyesinde bulunan Ev Ekonomisi bölümüne bağlı olarak 1961-1962'de kurulan "Uygulama Merkezi" dir. Bunların dışında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji bölümüne bağlı olarak 1965'te açılan "Çocuklar Evi", Hacetepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümüne bağlı olarak 1978'de açılan "Gülveren Uygulama Anaokulu" üniversitelerin bünyesinde kurulan ilk uygulama anaokullarıdır. 1982 yılından sonra Marmara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi üniversitelerde de uygulama anaokulları açılmaya başlanmıştır (Oktay, 2019). Son yıllarda bünyesinde okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü bulunan üniversitelerimizin birçoğunda benzer uygulama anaokulları açılmıştır. Bünyesinde uygulama anaokulları açılan bütün üniversiteleri saymak mümkün olmamakla beraber bu üniversitelerin bazıları şunlardır; Konya Selçuk Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi.

Türkiye'de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çabaları içerisindeki en önemli uygulamalardan biri de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasıdır. Bu uygulama 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 32 ilde başlatılmış ve genişletilerek 71 ile ulaşılmıştır. Fakat eğitim sisteminde yapılan bazı değişikliklerle bu uygulama durdurulmuştur. 30.03.2012 tarih ve 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş, çocukların ilkokula başlama yaşı 72 aydan 60 aya indirilmiştir. Yeni sisteme göre 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulu veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim alacakları belirtilmiştir (Kılıç, 2019). Daha sonra bu kararda tekrar değişikliğe gidilmiş ve 60-66 aylık çocukların isteğe bağlı olarak, 66 aydan sonra ise 1. sınıfa kayıt yaptırılmaları zorunlu hale getirilmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (R.G.-10.07.2019/30827) ile 66 ay olan okula başlama yaşını 69 olarak değiştirmiştir. Aynı yönetmelikte anaokulu 36-68 aylık çocukların, anasınıfı da 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okul ve sınıflar olarak tanımlanmıştır. Zorunlu eğitime başlama yaşının bir yıl erkene alınması okul öncesi eğitimi olumsuz etkilemiştir. MEB 2010-2014 Stratejik planında okul öncesi eğitimde %33 olan okullaşma oranını plan dönemi sonuna kadar %70 olarak hedeflemesine rağmen bu dönemde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %10 gerilemiştir (Güven, 2018). MEB (2014) verilerine göre 4+4+4 eğitim sistemine geçilmeden önce 2011-2012 eğitim öğretim yılında 28,625 okul sayısı varken 2013-2014 eğitim öğretim yılındaki okul sayısı 26,698'e gerilemiştir. Benzer şekilde aynı dönemde 1,169,556 olan öğrenci sayısı da 1,059,495'e düşmüştür (MEB, 2014). Bazı dönemlerde farklı nedenlerden ötürü okul ve öğrenci sayılarında gerileme olsa da son yıllarda okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları devam etmekte ve buna bağlı olarak öğrenci sayılarında da bir artış görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze okul öncesi eğitimde okul, öğrenci ve öğretmen sayılarına ait bilgiler şöyledir.

Tablo 1: 1923-2023 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimdeki Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-1924	80	5,880	136
1943-1944	49	1,604	63
1963-1964	146	4,767	180
1983-1984	2,784	78,981	4,414
1997-1998	7,532	181,450	10,186
1998-1999	7,976	207,319	11,825
1999-2000	8,571	213,944	15,696
2000-2001	9,249	258,706	16,563
2001-2002	9,643	289,066	18,149
2005-2006	18,539	550,146	20,910
2008-2009	22,906	804,765	25,901
2011-2012	28,625	1,169,556	55,883
2012-2013	27,197	1,077,933	62,933
2013-2014	26,698	1,059,495	63,327
2016-2017	29,293	1,326,123	77,109
2018-2019	31,813	1,564,813	93,302
2019-2020	32,554	1,629,720	98,825
2020-2021	30,978	1,225,981	95,049
2021-2022	36,644	1,885,004	107,171
2022-2023	39,826	2,055,350	121,786

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2023; Güven, 2018).

Tablo incelendiğinde cumhuriyetin kuruluşundan 1960'lı yıllara kadarki süreçte yaygınlaşmanın aksine okul öncesi eğitimde hem okul hem öğrenci hem de öğretmen sayılarında bir azalmanın olduğu görülmektedir. Bu durumun, ülkenin o dönem içinde bulunduğu, sosyal, ekonomik ve siyasal faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir. O tarihlerde özellikle Harf Devrimi gibi köklü bir değişikliklerle ülkede okuma yazma bilen insan sayısını artırma çalışmalarına ağırlık verilmiş ve okul öncesi eğitime gereken önem verilememiştir. 1960'lı yıllardan sonra sürekli artış gösteren okul öncesi eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmen sayılarında 2011-2012 eğitim öğretim yılından 2013-2014 eğitim öğretim yılına kadar bir düşüş göstermektedir. Bunun sebebi de ülkenin eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle açıklanabilir. 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle çocukların ilkökula başlama yaşı bir yıl erkene çekilmiş ve o yıl okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeleri gerek çocuklar birinci sınıfa başlamışlardır. 2014 yılından sonra yaygınlaştırma çalışmaları devam etmekte ve sayılar her geçen yıl düzenli olarak artış göstermektedir.

Son 25 yılda okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve niteliğini arttırmak için farklı projeler yürütülmüş ve halen yürütülmeye devam etmektedir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ile Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği çerçevesinde 9 ilde 61-72 aylık çocukların sınıf ve ev ortamında zihinsel becerilerinin desteklenmesi, ilkökula hazırlanmaları ve okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla "Okul Öncesi Veli-Çocuk Projesi" yürütülmüştür. Bunun yanında anne ve babaları çocuk gelişimi konusunda bilinçlendirmek için "Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Projesi" yürütülmüştür. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki çocukları desteklemek için "Mobil Anaokulu Projesi" geliştirilmiştir. "Sen de Oyun Oyna" projesi ile 2006-2007 eğitim öğretim yılında ihtiyacı olan okulların eğitici araç-gereç ve oyuncak ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır. Bunların yanında okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukları desteklemek adına "Hiçbir

Çocuk Geride Kalmasın Projesi” ve “Yaz Okulları Projesi” fırsat ve imkân eşitliği yaratmak adına yürütülen projelerdir (Eurydice, 2009/2010).

1-3 Aralık 2021 tarihlerinde “Eğitimde Fırsat Eşitliği” temasıyla toplanan 20. Millî Eğitim Şûrasının ana gündem maddelerinden birini Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması olmuştur. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısını arttırmak için 2022 yılında 3000 anaokulu ve 40000 anasınının açılması hedeflenmiştir (MEB, 2021). Bunun yanında son yıllarda hazırlanan Devlet Kalkınma Planlarında (9, 10, 11 ve 12. Kalkınma Planları) başta OECD, AB ve diğer gelişmiş ülkelerin düzeyini yakalamak, okul öncesi eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak için gerekli çalışmaların yapılacağı ifade edilmiştir. 12. Kalkınma Planında belirtilen, değişen dünya ve gelişen imkanlar dikkate alınarak önümüzdeki dönemde ülkemizde okul öncesi eğitim hizmetlerine erişim ve eğitim hizmetlerinin olası krizlere cevap verecek şekilde esnek ve dayanıklı bir yapıda sunulması hedefi önemli görülmektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitimdeki son gelişmeler kayda değer gelişmeler olarak görülmüş fakat istenen hedefe ulaşamadığı da belirtilmiştir (DPT, 2007-2013; 2014-2018; 2019-2023 ve 2024-2028). Hızlı gelişmelere rağmen istenen düzeye ulaşamamamız önümüzdeki süreçte daha ciddi ve daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Geçmişten günümüze okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, işleyiş ve yaygınlaştırma çalışmalarına baktığımızda farklı dönemlerde değişik uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında her ne kadar okul öncesi eğitim kurumları bir ihtiyaç olarak ortaya çıksa da o dönemde atılan adımların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu yıllarda okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve bu alana öğretmen yetiştirme ile ilgili bazı girişimlerin olduğu söylenebilir. Ancak bazı toplumsal ve ekonomik nedenlerden ötürü diğer eğitim kademelerine öncelik verildiği, okul öncesi eğitimin uzun bir süre ikinci planda tutulduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadarki süreçte kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarında bazı dönemlerde yavaşlama veya kısmen gerileme olsa da özellikle son yıllarda düzenli bir artış söz konusudur. 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). Güven’e (2018) göre ise okul öncesi eğitim Türk toplumuna geçişi ekonomik ve sosyal zorunluluklardan ziyade Avrupa’ya özentisi şeklinde olmuştur. Ona göre İsviçre ekolünden gelen bu kurumlarda uygulanan öğretim yöntemleri de Avrupa’nın çoktan terk ettiği uygulamalardı. Bunun yanında bu kurumlarda görev yapan öğretmenler de Gayrimüslimlerden oluşmaktaydı. Güven (2018)’in ifade ettiği bu bilgilerden hareketle yeni kurulan Cumhuriyetin ilk yıllarda okul öncesi eğitim konusunda hazırlıksız olduğunu söylenebilir.

1960’lı yıllardan itibaren diğer bütün kademelerde olduğu gibi okul öncesi eğitim kademesinde de bazı gelişmeler olmuştur. İki büyük dünya savaşından sonra dünyadaki dengelerin değişmesi gibi ülkemizde de çok partili hayata geçilmesiyle bazı uygulamalarda değişikliğe gidilmiştir. Özellikle bu tarihlerden itibaren toplanan Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlar ve Beş Yıllık Kalkınma Planlarında belirtilen hedefler sayesinde 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. Uzun yıllar özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde yetişen çocuklar ile dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar bu eğitimden mahrum kalmışlardır.

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). Son yıllarda yaygınlaştırma çabalarına rağmen Türkiye 3, 4 ve 5 yaş okullaşma oranlarına göre OECD ve AB ülkelerinin gerisindedir. 5 yaş okullaşma oranı OECD ve AB ülkelerinde %95 civarındayken Türkiye'de ise bu oran %71'dir. 4 yaş okullaşma oranı OECD ve AB ülkelerinde %90 iken Türkiye'de bu oran %30 ve son olarak 3 yaş okullaşma oranı OECD ve AB ülkelerinde %70, Türkiye'de ise %10'dur. Özellikle 3-4 yaş okullaşma oranlarında ciddi bir fark söz konusudur (TEDMEM, 2022; DPT, 2019-2023; Kazu ve Yılmaz, 2018; OECD, 2016).

Geçmişten günümüze, önemi vurgulanmasına rağmen nitelik ve yaygınlaştırma çalışmalarında okul öncesi eğitimde istenen düzeye ulaşamadığı söylenebilir. Hükümet politikalarının eğitim ile ilgili çalışmalarında özellikle bu alanda daha çok kaynak ayırmaları ve çaba sarf etmeleri gerektiği önerilebilir. Uzun yıllar danışma kurullarında ve kalkınma planlarında dile getirilmesine ve hatta 32 ilde pilot uygulama yapılmasına rağmen okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmamıştır. Bu kademenin de fırsat ve imkân eşitliğini sağlaması açısından zorunlu eğitim kapsamına alınması önerilebilir. Son yıllarda UNICEF, AÇEV gibi kurum ve kuruluşların okul öncesi eğitimin önemini vurgulamak, yaygınlaştırmak ve niteliğini arttırmak adına daha çok sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki ailelere yönelik projelere bağlı yürütülen eğitim programlarına yenileri de eklenerek bu çalışmaların da yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2015). Okul Öncesi Öğretmenliğine Genel Bir Bakış, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 411-423.
- Akyüz, Y. (2021) *Türk Eğitim Tarihi-M.Ö. 1000-M.S. 2021* (34.Baskı), Ankara: Pegem Akademi
- Barnett, S. & Yarosz, D. (2007). *Who Goes to Preschool and why does It Matter? Preschool Policy brief revised*, 15,1-15.
- Başkan, G., A., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. Cilt 1-5. İstanbul: Eser yayıncılık.
- Eurydice (2009/2010). European Commission, Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi
- 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.
- Gelişli, E. & Yazıcı, Y. (2012). Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri, *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kantarçioğlu, S. (1964). *Ana Okulları Örgütü*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Karagözoğlu, N. (2021). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim: Geçmişten Günümüze Okul Öncesi ve İlköğretim*, M. Sağlam (Ed.), Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Vizetek Yayıncılık.

- Kazu, İ., Y. & Yılmaz, M. (2018). Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri ile Karşılaştırılması, *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 64-75.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- MEB, (1981). *X. Millî Eğitim Şûrası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*. İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB, (1993). *XIV. Millî Eğitim Şûrası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*. İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB. (2000). *Genelge 2000/24. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirilmesi ile İlgili Protokol*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.
- MEB, (2014). *XVIII. Millî Eğitim Şûrası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*. www.meb.gov.tr.
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2019). *T.C. Resmî Gazete* (30827, 10 Temmuz 2019).
- MEB, (2021). *XX. Millî Eğitim Şûrası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*. www.meb.gov.tr.
- MEB, (2023). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 2022/2023.
- MEB, (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2024). Millî Eğitim Bakanlığı *Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016, OECD Indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2016> E.T: 20.07.2024.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Oktaç, A. (1983). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(42), 3-7.
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epilson Yayınları.
- Oktaç, 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.
- Oktaç, A. (2019) *Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi*, A. Akyol (Ed.) Okul Öncesi Eğitim programları. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü*, Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi, Ankara.
- Sağlam, M. (2021). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim: Öğretmen Yetiştirme*. M. Sağlam (Ed.), Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- 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.
- T.C. Başbakanlık DPT, (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı*, (2007-2013).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2014). *Onuncu Kalkınma Planı*, (2014-2018).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı SBB, (2019). *On Birinci Kalkınma Planı*, (2019-2023).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı SBB, (2024). *On Birinci Kalkınma Planı*, (2024-2028).
- TEDMEM, (2022). *Bir Bakışta Eğitim 2022: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: Türk Eğitim Deneği
- <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf> E.T: 20.07.2024.

- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*. S. Özdemir, H. Bacanlı & M. Sözer (Ed.), Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- 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.
- Yin, R., K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- YÖK, (2007). *T.C. Yükseköğretim Kurulu: öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> E.T: 30.07.2024.
- YÖK, (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları: Öğretmen Yetiştirme Programlarının Güncelleme Gereççeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> E.T: 30.07.2024.

Öğretmenlerin Okul Müdürleriyle Yaşadıkları İletişim Sorunları Hakkındaki Görüşleri

Elif OKTAY AVCI¹

İbrahim GÜL²

MEB

Ondokuzmayıs Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürleriyle yaşadıkları iletişim sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup olgubilim deseniyle çalışılmıştır. Çalışma kapsamında toplam 16 öğretmen ile görüşülmüştür. Veriler nitel özellik gösteren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Her bir soru bir tema olarak kabul edilmiş ve birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilk soruya öğretmenler çoğunlukla “Empati kurmama, benmerkezci davranma” cevabını vermişlerdir. İkinci soruya ise daha çok “Liyakatsizlik, eğitimsizlik” temasında toplanan cevaplar verilmiştir. Yöneltilen üçüncü soruya çoğunlukla “Okuldan soğuma, isteksizlik, motivasyon kaybı” kavramları etrafında şekillenen cevaplar veren öğretmenler; dördüncü soruya ise çoğunlukla “Erdemli davranmak” ana fikri etrafında dönen cevaplar vermişlerdir. Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarının okul ortamını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul müdürü, İletişim, Örgüt

Abstract

In this study, the communication problems of teachers working in primary, secondary and high schools with school principals and their suggestions for solutions. It is aimed to get opinions. The research is a qualitative study and was conducted with a phenomenological design. A total of 16 teachers were interviewed within the scope of the study. The data were obtained with a qualitative semi-structured interview form. Descriptive analysis method was used to analyze the data. Each question was accepted as a theme and some findings were obtained. According to the findings of the research, teachers mostly answered the first question as “Not empathizing, acting self-centered”. The second question was mostly answered under the theme of “lack of merit, lack of education”. To the third question, teachers mostly gave answers shaped around the concepts of “dislike of school, reluctance, loss of motivation”; to the fourth question, teachers mostly gave answers revolving around the main idea of “acting virtuously”. According to the results obtained in the research, it was concluded that communication problems between school principals and teachers affect the school environment.

Keywords: Teacher, School principal, Communication, Organization

Giriş

İnsan, toplumsal ihtiyaçları olan bir varlık olduğundan çevresiyle iletişim halinde yaşar. İletişim, insan için bir ihtiyaçtır. İnsan, iletişim becerileri sayesinde toplumdaki diğer bireylerle ilişki kurar. İletişim sağlıklı olmazsa bu süreçler de olması gerektiği biçimde yürütülemez (Ada, 1998).

¹ Sorumlu Yazar. MEB, lifoktayavci@hotmail.com

² Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, igul@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8221>

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 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 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. 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. Bu çalışmada genel amaç, okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Bu çalışmada temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okul müdürleri ve öğretmenler arasında ne tür iletişim sorunları yaşanmaktadır?
- 2.Okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunlarının nedenleri nelerdir?
- 3.Okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları ne tür olumsuzluklara neden olmaktadır?
- 4.Yaşanılan iletişim sorunlarının giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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.

Araştırmanın Çalışma Grubu

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. Araştırmaya katılanlara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Katılımcı	Katılımcının Yaşı	Katılımcının Branşı	Katılımcının Meslekteki Kıdemi
Ö1	31	Türkçe	6 yıl
Ö2	47	Kimya	25 yıl
Ö3	42	Sınıf Öğretmeni	18 yıl
Ö4	43	Din Kültürü	9 yıl
Ö5	38	Matematik	12 yıl
Ö6	48	Sosyal Bilgiler	26 yıl
Ö7	36	İngilizce	12 yıl
Ö8	53	Sınıf Öğretmeni	23 yıl
Ö9	39	Türkçe	17 yıl
Ö10	42	Matematik	20 yıl
Ö11	51	Sınıf Öğretmeni	28 yıl
Ö12	41	Matematik	17 yıl
Ö13	46	Matematik	24 yıl
Ö14	48	Görsel Sanatlar	24 yıl
Ö15	48	Rehberlik	28 yıl
Ö16	52	Sınıf Öğretmeni	26 yıl

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun branş öğretmeni olduğu; öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli oldukları, farklı kıdemlere ve farklı branşlara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

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. Formda ayrıca katılımcıların yaş, hizmet süresi, branş gibi bilgilere yer verilmiştir.

Veriler ilgili kişilerle yüz yüze görüşme yapılarak 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.

Verilerin Çözümlemesi

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.

Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular tablolar halinde özetlenmiş ve bunların altlarına gerekli yorumlar yapılmıştır.

Öğretmenlerin Müdürlerle Ne Tür İletişim Sorunu Yaşadığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin müdürlerle ne tür iletişim sorunu yaşadığına ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Müdürlerle Ne Tür İletişim Sorunu Yaşadığına İlişkin Görüşleri

Görüşler	Katılımcı
Empati Kurmama-Benmerkezcilik	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16
Emir Kipiyle Konuşma-Üslup Sorunu	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14
İş birliği Yapamama	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö15
Evrak Sorunları-Son Dakika İstekleri	Ö8, Ö11, Ö13
Çözüm Odaklı Olmama	Ö4, Ö15, Ö16
Ayrımcılık-Adaletsizlik-Kayırmacılık	Ö12, Ö13, Ö14
Dinlememek	Ö2, Ö13
Öğrenciye/Veliye Hoş Görünme-Öğretmeni Zorlama	Ö13
Küsmе/Tavır Alma	Ö9
Eleştiriye Açık Olmama	Ö10
Veli Kaynaklı Sorunlar	Ö8

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenler çoğunlukla okul müdürleriyle yaşadıkları iletişim sorununu “Empati Kurmama, Benmerkezcilik” olarak görmektedirler. Bunu “Emir Kipiyle Konuşma-Üslup” sorunu izlemektedir. Öğretmenler; okul müdürüyle “iş birliği yapamama”, “son dakika istekleri”, “çözüm odaklı olamama”, “ayrımcılık-adaletsizlik-kayırmacılık” sorunu olarak sıralamışlardır. Bundan başka “dinlememe, öğretmeni zorlama, tavır alma, eleştiriye açık olmama, veli kaynaklı sorunlar” olarak belirtilmiştir. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1; Olaylara tarafların farklı açılardan bakması, iletişimsizlik, empati kuramama gibi sorunlar yaşanıyor.

Ö2; Müdürler, öğretmenleri dinlemiyor; çağ ötesinden kalma uygulamalarla okul yönetmeye çalışıyor. Öğretmenin beklentilerini göz ardı ediyorlar. Bu da öğretmende bıkkınlık ve okuldan soğuma gibi durumlar oluşmasına neden oluyor.

Ö3; Özellikle iş birliği yapma ve görevlerini yerine getirme konusunda sorunlar yaşanmaktadır.

Okul Müdürleri ve Öğretmenler Arasında Yaşanan İletişim Sorunlarının Nedenleri

Okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürleri ve Öğretmenler Arasında Yaşanan İletişim Sorunlarının Nedenlerine Yönelik Görüşler

Görüşler	Katılımcı
Eğitimsizlik-Bilgisizlik-Liyakatsizlik	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö15
Benmerkezci düşünme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö13, Ö16
Yanlış üslup-Otoriterlik-Baskıcı tutum	Ö9, Ö10, Ö12, Ö14
Kişilik ve algı farklılıkları	Ö4, Ö9, Ö10, Ö15
Ego savaşı	Ö7, Ö9, Ö13, Ö14
Gereksiz evrak işleri	Ö8, Ö13
Adaletsiz tutum	Ö10, Ö12
İnisiyatif kullanmama	Ö12, Ö13
İdeoloji ve siyasi görüş farklılıkları	Ö15

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu "Okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunlarının nedenleri nelerdir?" sorusuna "Liyakatsizlik", "Benmerkezci düşünme", "otoriterlik (baskıcı tutum)", "kişilik ve algı farklılıkları", "ego savaşı" gibi cevaplar vermişlerdir. Bunları gereksiz evrak işleri, adaletsiz tutum, inisiyatif kullanmama, ideoloji ve siyasi görüş farklılıkları" görüşleri izlemektedir. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1; Empati yapmamak, durumlara her iki tarafın da kendi açısından bakması.

Ö2; Okul müdürlerinin yeterli ve gerekli yönetim eğitimlerini almamış olmaları en büyük nedenidir.

Ö3; Her iki tarafın da olaylara kendi açısından bakması ve birbirini anlayamamasından kaynaklanıyor. Bu konuda, karşılıklı anlayışsızlık da önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

Okul Müdürleri ve Öğretmenler Arasında Yaşanan İletişim Sorunlarının Neden Olduğu Olumsuzluklar

Okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunlarının neden olduğu olumsuzluklara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürleri ve Öğretmenler Arasında Yaşanan İletişim Sorunlarının Neden Olduğu Olumsuzluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Katılımcı
Okuldan soğuma/İsteksizlik	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14
Başarının Düşmesi	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16
Gerginlik/Çatışma	Ö4, Ö6, Ö14, Ö15, Ö16
İşlerin yavaşlaması/Verimsizleşme	Ö2, Ö3, Ö11, Ö15, Ö16
Stres/Huzursuzluk	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11
Aidiyet Duygusu ve İşbirliğinin Zedelenmesi	Ö7, Ö9, Ö15, Ö16
Güvensizlik	Ö10, Ö13, Ö16
Fedakarlıktan Kaçınma	Ö2, Ö9, Ö13
Düzen, disiplin, işleyişin aksamaması	Ö9, Ö10

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu "Okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları, ne tür olumsuzluklara neden olmaktadır?" sorusuna "Okuldan soğuma, isteksizlik", "Başarının düşmesi" "Gerginlik/çatışma", "işlerin yavaşlaması/verimsizleşme" gibi cevaplar

verirken diğerleri “stres/huzursuzluk”, “aidiyet duygusu” ve “iş birliğinin zedelenmesi”, “güvensizlik”, “fedakarlıktan kaçınma”, “düzen, disiplin, işleyişin aksamaması” gibi görüşler belirtmişlerdir. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö9; Okul ortamının bozulmasına, aitik durumunun oluşmamasına, gerektiği durumlarda fedakârca davranılmasından kaçınılmasına, okul başarısının düşmesine vs. sebep olur.

Ö10; Okuldaki düzen, disiplin ve işleyiş bozulmaktadır. Okuldaki güven verici ortam bozulmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ö11; Huzursuz ve mutsuz okul ortamı, idare, öğretmen ve öğrenci başarılarının olumsuz yönde etkilenmesi, verimli çalışmanın sekteye uğraması gibi sonuçlarla karşılaşılır.

Yaşanılan İletişim Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmenlere, okul müdürleri ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunlarının giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuş ve cevapları tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaşanılan İletişim Sorunlarının Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri

Görüşler	Katılımcı
Erdemli davranmak (Saygı, sabır, anlayış, hoşgörü sahibi ve adaletli, etik, demokratik olmak; önyargılı olmamak gibi)	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16
Kendini geliştirmek, mesleki eğitim seminerlerine katılmak	Ö2, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
Açık ve net bir iletişim kurmak	Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
Empati kurmak	Ö3, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16
Baskı, tehdit içeren ve otoriter tavırlardan kaçınmak;	Ö9, Ö14, Ö16
Ortak paydada buluşmak/Amaca odaklanmak	Ö1, Ö3, Ö8
Gereksiz evrak işlerinin olmaması	Ö8
Başarının takdir edilmesi	Ö6

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu “Yaşanılan iletişim sorunlarının giderilmesine yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna “erdemli davranma” önerisinde bulunmuşlardır. Bunu sırasıyla “kendini geliştirme”, “açık iletişim kurma”, “empati kurma” “otoriter tavırlardan kaçınma” gibi öneriler izlemiştir. Bazı öğretmenler; okul müdürün amaca odaklanması gerektiği, diğerleri de gereksiz evrak işlerinden kaçınılması ve başarının takdir edilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu soruyla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3; Bir durum yaşandığında olaya kendi penceremizden bakmamalı, ortak paydada buluşabilmeliyiz. Sonuçta her şeyin; öğrencilerin başarılı, ahlaklı, özgüveni yüksek bireyler olmasını sağlamak için yapıldığı unutulmamalıdır.

Ö4; Alınan kararlara katılım sağlayabilirsek bu sorunlar daha az olur kanaatindeyim. Birilerine ayrıcalık tanınmadan, adaletli olunursa beraberinde hoşgörü ve anlayış da kendiliğinden olur.

Ö5; Liyakatli müdürlerin okullara atanması, okul müdürlerinin bir dönem tekrar öğretmenliğe dönmeleri, empati kazanmaları sorunları yerinde görmelerine yarayacaktır. Emekli oluncaya kadar müdür olarak çalışmak, çoğu idarecinin öğrenciden ve öğretmenlikten uzaklaşmasına sebep oluyor.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okul müdürleriyle yaşadıkları iletişim sorunları konusundaki görüşlerinin ele alındığı bu çalışmada, “Öğretmenlerle okul müdürleri arasında ne tür iletişim sorunları yaşanmaktadır?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu “Empati kurmama, benmerkezci davranma” yanıtını vermişlerdir. Yani öğretmenler; yaşanan iletişim sorunlarının kaynağının, kendisini merkeze alıp karşıdakini

düşünmeme, kendini onun yerine koymama olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yine bazı öğretmenler ise “Üslup sorunu, emir kipiyle konuşma” gibi iletişim sorunları yaşandığını dile getirmişlerdir. Can’ın (2001) okul yöneticilerinin okuldaki iletişim süreçlerinde bazen kişisel ve öznel hislerini karıştırarak taraflı davrandıkları, dinleme gibi iletişimde çok önem arz eden bir beceriyi ihmal ettikleri, bazı bilgileri son anda ve gecikmeli olarak öğretmenlere verdikleri gibi bulguları, çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Celep’in (2000) yaptığı araştırmasının sonucunda bazen okul müdürlerinin öğretmenlere, kendi yaptıkları veya okulla ilgili herhangi bir iş konusunda yeterince bilgi vermedikleri, iş anlamında başarısız buldukları öğretmenlere yeterince dönüt vermedikleri bulguları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular da araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Yaşanan iletişim sorunlarının nedenleri ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin empati kuramama, ben merkezli davranışlarının liyakat eksikliğinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Başka bir anlatımla, “eğitimsizlik, bilgisizlik ve liyakatsizlik” çerçevesinde toplanmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin çoğu, okul müdürlerinin alanında yetkin ve donanımlı olmadıklarını düşünmekte; müdürlük statüsüne liyakat şartını sağlayarak gelmediklerine inanmaktadırlar. Ayrıca uzun yıllar müdürlük yaptıkları için öğrenci ve öğretmenlikten uzaklaştıklarını da düşünmektedirler. Bunun yanında birçok öğretmen, “adaletsizlik” ve “çok konuşup az dinleme” sebebiyle de sorunlar yaşandığını düşünmektedir. Bazı öğretmenler, müdürlerin “zamanında bilgi vermemesi ve son dakika bilgilendirmeleri/toplantıları” gibi durumlarla öğretmeni sıkıntıya soktuklarını dile getirmişlerdir. Bütün burada belirtilen hususların okul müdürlüğünün Türkiye’de bir meslek olarak görülmemesi ve bu konuda herhangi bir eğitim almadan göreve atanmalarıyla özetlenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmada, iletişim becerilerindeki yetersizlik nedeniyle sorunlar yaşandığı sonucuna varılmaktadır. Literatüre bakıldığında; Dağlı’nın (2000), Demircan’ın (2001), Arslantaş’ın (2002) ve Özer’in (2002) yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini “yeterli bulmadıkları” bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun da araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Yaşanan iletişim sorunlarının sonuçları ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, en çok “okuldan soğuma, isteksizlik ve başarının düşmesi” çerçevesinde cevaplar verilmiştir. Yani öğretmenlerin birçoğu, müdürlerle yaşanan iletişim sorunları neticesinde moral ve motivasyonlarının düştüğünü, böyle bir durumda okula gelmekte bile çok zorlandıklarını, okulun bir yuvadan çok resmi bir iş yeri havasına büründüğünü düşünmektedirler. Kocabaş ve Karaköse’nin (2005) araştırma sonucuna göre, okullarda çalışılan ortamın ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin ve diğer personelin motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği yargısına ulaşılmıştır. Bu bulgunun, araştırma bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir.

Yaşanan iletişim sorunlarına bulunabilecek çözüm önerileri konusundaki görüşler değerlendirildiğinde, en çok “erdemlere sahip olmak ve mesleki olarak kendini geliştirmek” cevapları verilmiştir. Öğretmenler, müdürlerin kendilerini geliştirme konusunda zayıf olduklarını düşünmektedir. Kendilerini okulun patronu ve sahibi gibi görmeyip yöneticilik anlamında kendilerini geliştirebilecek eğitimler almaları gerektiğini düşünmektedirler. Özgan ve Aslan’ın (2008: 190-206) araştırma sonucuna göre öğretmenler, yöneticilerin iletişim becerilerini geliştirmek için eğitim almalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Demirkaya’ya (2012) göre okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeleri hizmet içi eğitim çalışmaları ile sağlanabilir. Böylece okulların ikliminin daha iyi olması ve eğitimin kalitesinin artması gerçekleşebilir. Bu bulgular, araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. (1998). Okul yöneticilerinin öncelikli olarak ilgilendikleri yönetim görevleri. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi kitapçığı içinde (Cilt:2; 205-210 sayfalar), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Konya.
- Arslandaş, İ. (2002). Ortaöğretim okullarında iletişim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. Eğitim Araştırmaları, 5(1), 36-44.
- Celep, C. (1998). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı, Eğitim ve Bilim, 22,(108). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5236/1391> adresinden erişilmiştir.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim okullarında iletişim. Çağdaş Eğitim Dergisi, 265, 37-42.
- Demircan, A. (2001). İlköğretim okulu müdürleri yöneticilik becerilerine ne derece sahiptir. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, Y. (2012). Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları. Doktora tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ergin, A., & Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ergüden, A. (1992). Örgüt-İç İletişim. Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi, 11(11), 11-40.
- Güngör, S., & Taşdan, M. (2016). Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 391-409.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 79-93.
- Özer, Ş. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin iletişim davranışlarıyla ilgili öğretmen ve yönetici algılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 190-206.
- Tekindal, M., Özden, S., Gedik, T. (2021). Nitel araştırmaların raporlanması standartları: SRQR kontrol listesinin Türkçeye uyarlanması. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(42), 5425-5443.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 341-354.

Türkiye’de Öğretmenevlerinin Gelişimi ve Mevcut Durumu

Seyit Bilal GÜNEŞ¹

Taha YAZAR²

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

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. Öğretmenlere yönelik sosyal hizmet anlayışının yansımalarından biri olan öğretmenevleri, Türkiye genelinde öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının konaklayabilmelerinin yanı sıra, mesleki gelişimlerini desteklemek, iş stresini azaltmak ve sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş mekânlardır. Kuruldukları ilk yıllarda yerel olanaklarla bakım ve onarımı yapılan kamu binalarının hizmete açılması ile başlanarak ülke genelinde yaygınlaştırılan ve temel amacı sadece öğretmenlere yönelik bir konaklama hizmeti sunmak olan öğretmenevleri, günümüzde sosyal, kültürel, sportif gibi pek çok alanda farklı ihtiyaçlara cevap veren işletmelere dönüşmüştür. Türkiye’de öğretmenevlerinin gelişimi ve mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Dokümanlar, değişim ve gelişimin izlenmesi için bir araç sağlar. Bu doğrultuda öğretmenevleri ile ilgili alanyazın gözden geçirilmiş ve konuya ilişkin dokümanlar incelenerek araştırma yapılandırılmıştır. İncelenen araştırmalarda öğretmenlerin, öğretmenevlerini kendilerine sunulan mekânlardan ziyade kamuya açık kurumlar olarak algıladıkları, yüksek konaklama ücretleri ile karşılaştıkları ve buralardaki hizmet kalitesinden memnun olmadıkları ifade edilmiştir. 1980’lerden bu yana sayılarında bir azalma olmasının yanında farklı şekillerde ve işlevlerde gelişen ve değişen öğretmenevleri, gelinen noktada hizmet satan kurumlara dönüştükleri için artık daha profesyonel ve daha bilimsel yaklaşımlarla hizmet sunmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenevlerinin, tüm öğretmenlerin sosyal, ekonomik, pedagojik ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve de çağdaş bir sosyal hizmet kurumu olarak işlevleri, hedefleri ve imkânları incelenip geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenevleri, Öğretmen, Doküman İnceleme

Giriş

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-5), 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

¹ Sorumlu Yazar. Dicle Üniversitesi, seyitbilal_gunes@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0694-0936

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, taha.yazar@dicle.edu.tr. ORCID:0000-0002-2285-4889

personellerinin ve emekli olmuş öğretmenlerin kaynaştığı, duygu ve düşüncelerini paylaştığı öğretmenlerinde, öğretmenler mesleki ilişkiler kurarak kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Öğretmenlik mesleğinin ve eğitim kurumunun sorunlarının tartışır ve çözüm yolları ararlar (Karataş, 1999; URL-3). Türk eğitim sisteminin esaslarından biri olarak kabul edilen öğretmenleri, çoğunlukla şehir merkezine yakın konumlarda bulunmakta, kolay ulaşım imkânlarının yanında, öğretmenlere güzel ve huzurlu bir ortamda vakit geçirmeleri için fırsatlar sunmaktadır (URL-1).

Kamuya ait sosyal tesisler olan öğretmenleri, öncelikle kamu çalışanlarının konaklama ihtiyacını karşılaması yanı sıra sosyal faaliyetler içerisinde ticari amaçla da kullanılmaktadır. Turizmde ve şehirlerarası hareketlilikte konaklama alanında özel sektör ile rekabet edebilecek duruma gelen bu kuruluşlar (Keleş Aydın, 2022), içerisinde bulunan restoran, spor salonu, kuaför, organizasyon (konferans, düğün, seminer, sergi vb.) salonu, kafeterya, havuz, otopark gibi işlevsel bir çeşitliliğe sahip olmasından dolayı birçok kişi tarafından tercih edilmektedir (Resmi Gazete, 2021). Geçmişten günümüze, kültürel ve tarihsel bağlamda kamu çalışanları ile halkı buluşturan bu mekânlar, gelişimi ve değişimi ile araştırılmaya değer yapılarıdır.

Öğretmenleri ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda, sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerinin Türk turizmine katkısı (Şenel, 1997), sosyal hizmet olarak öğretmenleri (Karataş, 1999), öğretmenevi işletmelerinde kalite yönetimi (İslamoğlu, 2000), öğretmenlerinde hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyeti (Göndelen, 2007), öğretmenlerinde yöneticilerin iş doyumunu (Gavcar ve Topaloğlu, 2008), öğretmenlerin öğretmenlerine ilişkin görüşleri (Vatanartıran ve Güvenç, 2014), öğretmenlerinin denetim rehberi (Kahraman, 2020), öğretmenlerinde muhasebe uygulamaları (Keleş Aydın, 2022), öğretmenevi çalışanlarının demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları incelenmesi (Balta, 2022), öğretmenlerine yönelik hizmet kalitesinin belirlenmesi (Bayar, Dal ve Toran Özkan, 2022) ile ilgili yapılmış çalışmalar oldukları görülmektedir. Bu çalışmaların doğrudan öğretmenlerinin gelişimini ve mevcut durumunu inceleme ile ilgili olmadıkları söylenebilir. Öğretmenleri ile ilgili hedef, usul ve esaslar yönetmelikte belirlenmiş olmasının yanında, günümüzde öğretmenlerinin kuruluş amacından uzaklaşması, kamuya açık ticari işletmelere dönüşmesi ve bazı öğretmenlerinin yüksek konaklama ücretleri nedeniyle öğretmenlerin bu mekânlardan yeterince yararlanamaması, son zamanlarda eleştiri konusu olduğu söylenebilir. Mevcut durumun gündemini koruması ve kamuoyunda dile getirilen bu yöndeki bazı söylemler doğrultusunda öğretmenleri akademik ve sosyal bir konu olarak araştırılmaya değer görülmüştür. Bu çalışmada, alanyazına katkı sağlayabileceği düşüncesiyle, Türkiye’de öğretmenlerinin gelişimi ve mevcut durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada “Türkiye’de öğretmenlerinin gelişimi ve mevcut durumu nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Öğretmenlerinin 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, reaktif olmayan bir sürecin parçası olarak ampirik veriler elde etmenin düşük maliyetli bir yoludur (Bowen, 2009). Doküman “araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir şey” demektir. Bu yöntemin ilk ve en önemli adımı da uygun dokümanları bulmaktır (Merriam, 2018). Genelde araştırmacının verileri topladığı örnekleme doğrudan ulaşamadığı durumlarda kullanılan bu yöntem, birincil (doğrudan gözlenebilen) ve ikincil (doğrudan gözlenemeyen) veri kaynaklarından

yararlanır (Çelebi, 2023). Hem basılı hem de elektronik kaynaklar araştırmacının müdahalesine bağlı kalmadan sistematik olarak gözden geçirilir veya değerlendirilir (Bowen, 2009). Bu yöntemde kullanılan yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, makaleler, romanlar, şiirler, yazıtlar, öyküler, fermanlar vb. görsel materyaller ise resimler, filmler, anıtlar, giyim-kuşam, araç gereçler, flamalar vb. olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). 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 başvuru alan çevrimiçi ve çevrimdışı internet kaynakları doküman incelemede kullanılabilir. Her kaynak farklı bir yaklaşım gerektirse de, her durumda veriler bilimsel olarak ele alınmalıdır. Kaynakların doğruluğuna, güvenilirliğine, temsil edilebilirliğine ve anlamlılığına dikkat edilmelidir (Mogalakwe, 2006).

Çoğunlukla marjinalleştirilen veya yalnızca geleneksel sosyal araştırmalara ek olarak kullanılan (Mogalakwe, 2006) ve halen daha bilimsel bir araştırma yöntemi mi yoksa bilimsel bir araştırma yönteminin aşaması şeklinde bir veri toplama tekniği mi (Özkan, 2021) tartışmaları sürerken, Patton (2018) doküman incelemeyi değerli yapan şeyin onun sadece okunup öğrenilebilecek bir bilgi kümesi olmadığını, aynı zamanda gözlem ve görüşme yoluyla ortaya konulacak bir araştırmanın yöntemini de belirlediğini ifade etmiştir. Her ne kadar sosyal araştırmalarda, derinlemesine görüşmeler ve katılımcı gözlemler denenmiş ve test edilmiş olsa da, her zaman için kullanışlı değildirler. Bu noktada doküman inceleme, araştırmacıya emek, zaman ve maliyet yönünden tasarruf sağlayarak doğrudan ulaşamayacağı durumları görmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Mogalakwe, 2006). Genellikle diğer araştırma yöntemleri ile kullanımında bütünleyici nitelikte olmasına rağmen, bağımsız bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020).

Araştırmacı doküman incelemesi yapmadan önce şu sorulara yanıt aramalıdır: yapılacak araştırmada dokümanların kullanılması gerekli midir ve eğer gerekli ise neden? Ne tür dokümanlara ihtiyaç vardır? Kaynaklar nasıl ve nereden elde edilecektir? Bu kaynakları elde etmek için herhangi bir kişinin yardımına ihtiyaç var mıdır? Araştırmacı bu gibi sorulara tatmin edici yanıtlar alarak hangi tür kaynaklara ihtiyacı olduğunu saptar ve doküman inceleme sürecini başlatır (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Analitik bir süreç gerektiren doküman incelemede araştırmacı çoğunlukla kendinden önceki araştırmaları inceler, alan yazını gözden geçirir ve bu bilgileri araştırmasına ekler (Kıral, 2020). Araştırmacı dokümanları incelerken işlem sürecinde belgelerde yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, anlamlandırılması ve sentezlenmesi aşamalarını takip eder. Farklı yöntemlerle toplanan bilgileri inceleyerek, veri kümeleri arasındaki bulguları karşılaştırıp doğrulayabilir ve böylece tek bir çalışmada var olabilecek olası önyargıların etkisini azaltabilir. Araştırmacı her bir belgenin orijinal amacını, üretildiği bağlamı ve hedef kitleyi dikkate alarak, yalnızca varlığını ve erişilebilirliğini değil, aynı zamanda gerçekliğini ve kullanışlılığını da belirlemesi gerekir. Belgelerde yer alan verilerin öznel yorumlayıcısı olarak araştırmacı, analiz sürecini mümkün olduğunca titiz ve şeffaf hale getirmelidir (Bowen, 2009).

Doküman inceleme yönteminin diğer yöntemlerde olduğu gibi hem avantajlı hem de sınırlı yönleri vardır. Konuya ilişkin kişi veya kurumlara doğrudan erişilemeyen durumlarda yararlanma, araştırma sürecinde katılımcı tepkisinin olmayışı, araştırma problemine ilişkin zamana yayılmış uzun süreli analiz yapabilme, geniş bir örneklem oluşturabilmeye olanak sağlaması, verileri anlık duygu ve düşüncelerden uzak bir şekilde istenilen zamanda yazıya geçirebilme, diğer araştırma yöntemlerine kıyasla daha az maliyet, emek ve süre gerektirmesi, yazılı ve görsel verilerin nitelikli kaynaklardan seçilebilmesi doküman inceleme yönteminin güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Öte yandan, kaynaklardaki verilerin olası yanlılığı, eksik bilgi aktarabilme, sadece belli bir gruba veya kuruma yakın belgeleri seçme, belgelerin kayıp veya eksik bölümlerine ulaşamama, örneklemin yanlı seçimi, bilinmeyen veya az bilinen belgelerin araştırmacı tarafından anlaşılması ve kodlanmasının zorluğu,

yazılı olmayan belgelerdeki bilgi eksikliği ve belgelerde standart bir formatın olmayışı bu yöntemin sınırlılıklarını yansıtmaktadır (Bailey, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada 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. Ulaşılan kaynakların özgünlüğü teyit edilmiş, gerekli okumalar yapılarak kaynaklardaki bilgiler anlamlandırılmayı çalışılmış, dokümanlar analiz edilerek çalışmada kullanılmıştır. Dokümanlar değişim ve gelişimin izlenmesi için bir araç sağlar (Bowen, 2009). Bu doğrultuda öğretmenlerinin gelişimi, zaman içindeki değişimi ve mevcut durumu bu araştırmada incelenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerinin Gelişimi ve Mevcut Durumu

Esas amacı eğitim personelinin konaklama ihtiyacını karşılamak olan öğretmenleri ve akşam sanat okulu, aynı zamanda mesleki ve teknik liseler ile yükseköğretim öğrencilerinin işletmelerdeki mesleki eğitim çalışmalarına ve çırak öğrencilerin beceri eğitimlerine katılmalarına fırsatlar sunan, üretim yapan, bunun yanında yeme-içme, toplantı, organizasyon, sportif, sosyal ve kültürel faaliyetler, eğlence ve eğitim ihtiyaçları gibi yardımcı ve tamamlayıcı birimleri de içerisinde bulunduran kamu kurumlarını ifade etmektedir (Tebliğler Dergisi, 2022).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, ülkenin istihdam gereksinimlerini karşılamak, vatandaşları bir meslek sahibi yapmak ve mesleklerinde daha da gelişmelerini sağlamak amacıyla öğrenim çağını geçirmiş ya da öğrenim çağında olmalarına karşın okula gidememiş kişiler için 1932 yılında meslek ve akşam sanat okulları kurulmuştur. "Akşam Kız Sanat Okulu" ve "Akşam Erkek Sanat Okulu" olmak üzere iki türlü açılan bu kurumlarda el sanatları, çocuk gelişimi ve eğitimi, ev ve aile yönetimi, beslenme gibi çeşitli kurslar bulunurdu (URL-2; Benhür ve Yüksel, 2023). Gündüzleri ticaret hayatıyla uğraşanlara, akşamları belirli zamanlarında kendilerine ihtiyaç duydukları bilgileri verecek ve onları zanaatlarında daha etkin bir hale getirecek kurslarda öğretmenler ders verirdi. 1950 yılı itibarı ile kız enstitülerinde ve akşam sanat okullarında 35.000 yakın vatandaşın meslek öğrendiği tespit edilmiştir (Evsile, 2019). Zaman içindeki gelişimine ve değişimine bağlı olarak 1968 tarihli "Akşam Sanat Okulları ve Mesleki Eğitim Merkezi Yönetmeliği", 2006'da resmi gazetede yayınlanan karar ile yürürlükten kaldırılmıştır (URL-2).

1945 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli YÜCEL'in girişimleriyle ülkede özellikle de Köy Enstitüleri projesi ile birlikte köylerde, 1756 yeni okul inşa edilmiştir. Bu okulların içerisinde 741 tane mesleki uygulama alanı ile öğretmenlerin barınabileceği 993 tane öğretmen evi de bulunmaktaydı (Benhür ve Yüksel, 2023). Bu evler, halkı eğiten öğretmenlerin barınmaları için kurulmuş yapılardır. Buna benzer bir yapılaşma 1894 yılında Amerika'nın Nebraska eyaletinde de görülmüştür. Yerel okul yönetimi tarafından finanse edilen bu evler genellikle okula yakın izole ve kırsal kesimde eğitim veren öğretmenlerin kendilerini daha mutlu ve verimli çalışmak, güvende hissetmelerini sağlamak ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmak için kurulmuş mekânlardır (Maxcy, 1979). Ülkemize geldiğinde 1980 sonrası yaşanan durumlara müteakip öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan SAĞLAM'ın görüşü ile 24 Kasım 1982 yılında bir öğretmenler gününde kurulması kararlaştırılan öğretmenleri, ilk etapta yerel olanaklarla bakım ve onarımı yapılan kamu binalarının hizmete açılması ile başlanarak ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. O tarihlerde Ankara, İstanbul, İzmir, Gaziantep, Erzurum gibi iller başta olmak üzere yurdun birçok yerinde öğretmenlere hizmet vermeye başlayan öğretmenleri, konaklama ve dinlenme gibi ihtiyaçların yanı sıra kırsaldan şehre gelen öğretmenler için de aynı zamanda güvenli

alanları (URL-8; URL-9). 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). Ülkemizde 1997 yılında 764 öğretmen evi, öğretmen evi ve eğitim merkezi bulunurken (Karataş, 1999), 2022 Sayıştay denetim raporuna göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 550 öğretmen evi (URL-10), Milli Eğitim Bakanlığı 2023 öğretim yılı verilerine göre ise 543 öğretmen evi olduğu istatistiklere yansımıştır (URL-6). 2024 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığının Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü resmi sitesinde 532 öğretmen evi yer almaktadır (URL-5). Bu kaynaklardan anlaşıldığı üzere geçmiştin günümüze öğretmen evi sayılarında bir azalmanın olduğu söylenebilir.

Günümüzde öğretmenlerinin bazıları tarihi yapılar olmakla birlikte, çeşitli olaylardan izler taşımaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çocuk prevantoryumu olarak kullanılan, 1970'li yıllarda Türk sinema tarihinin önemli eserlerinden Hababam Sınıfı'nın ilk film serisinin çekildiği yer olan İstanbul'un Üsküdar ilçesinde yer alan Adile Sultan Kasrı, 1991 yılından bu yana bir öğretmen evi ve kültür merkezine dönüştürüldü. Kasrın bir odası 2014 yılında Hababam Sınıfı Müzesi olarak düzenlenmiştir (URL-4). Aynı şekilde 1940'lı yıllarda inşa edilen ve kent tarihi ile mimari özellikleri bakımından önemli ve kültürel bir yapı olan, proje kapsamında öğretmen evi olarak da kullanılabilen Burdur Akşam Sanat Okulu, 2015 yılında Antalya Kültür Varlıklarını Koruma Kurulunun kararı ile koruma altına alınmış ve restore edilmesi için il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından girişimlerde bulunulmuştur (Şimşek Tolacı, Gökarslan ve Köse, 2020). 1958 yılında İskilip'te bir ilkokul öğretmenin vefat etmesi üzerine, eşi ve çocuklarının mağdur olmaması adına ilçedeki öğretmenler kendi aralarında toplanarak bir dernek kurarlar. Yurdun pek çok yerinden söz konusu aileye verilmek üzere derneğe yardımlar gönderilir. Daha sonraları derneğe bir lokal açılır ve öğretmenler burada bir araya gelirler. Dernek giderek genişletilerek bir kitaplık ile oyun salonu eklenir. Yöneticilerinin seçimi geldiği, üyelerinin aidat ödediği bu dernek, 1980 yılı sonrası öğretmenlerinin kurulmasıyla demirbaşlarıyla beraber bir öğretmen evine dönüştürülmesine karar verilmiştir (URL-7). Örneklerde de görüldüğü üzere farklı amaçlarla kurulan bu yapılar, sonraları öğretmenlerin kalabileceği mekânlara dönüştürülerek hizmet vermeye devam etmiştir.

Öğretmenlerinin işleyişleri, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yayımlanan şekliyle zaman içinde farklı şekillerde yürütülmüştür. Ağustos 1990 tarihli ve 2319 sayılı MEB Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Öğretmen Evleri, Lokaller ve Eğitim Merkezi Sosyal Tesisler Yönetmeliği," Aralık 2005 tarihli ve 2579 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Evleri, Öğretmen Evi ve Akşam Sanat Okulları, Öğretmen Lokalleri ve Sosyal Tesisler Yönetmeliği" olarak değiştirilmiştir. Daha sonra Şubat 2013 tarihli ve 2665 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Öğretmenevi, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Uygulama Yönergesi" yürürlükten kaldırılarak, 29.04.2021 tarihli ve 31387 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı "Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları Yönetmeliği" ile uyumlu yeni bir yönergenin yürürlüğe konulmasına karar verilmiştir. Mart 2022 tarihli ve 2773 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan yönergede güncel bu kurumlar "Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulları" olarak ifade edilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2005; 2013; 2022). Öğretmenevi ilin ve ilçenin ihtiyaç durumu, personelin yoğunluğu değerlendirilerek Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan teklif ve valiliklerin uygun görüşleri doğrultusunda bakanlığa sunulur, Genel Müdürlüğün uygun gördüğü yerlerde açılabilir. Fakat kurumlar, kuruluştaki amacı gerçekleştiremediği, beklenen faydayı sağlayamadığı veya zarar ettiği takdirde yönetmelik hükümlerince kapatılması kararı verilebilir (Tebliğler Dergisi, 2022; URL-3).

Her gün 24 saat hizmet esasına göre faaliyetlerine devam eden öğretmenlerinde, sürekli açık tutulan konaklama biriminin yanı sıra, binanın fiziki imkânlarına ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun olarak yemek salonu, kantin, kütüphane, çok amaçlı salon, oturma, dinlenme ve bilgisayar odaları, berber,

kuaför, bahçe, havuz, çocuk oyun alanı, sauna, kafeterya, spor salonu, otopark ve benzeri birimler açılabilir. Bununla birlikte kurumlar, seminer, kurs, konferans, sergi, fuar, reklam ve organizasyonlar (toplantı, düğün, nişan, salon kiralama, çekim işlemleri vb.) gibi faaliyet ve gelirlerinin yanı sıra; güvenlik, mali müşavirlik, sağlık, taşımacılık, yazılım, avukatlık gibi hizmetleri de alabilir ve sunabilir (Resmi Gazete, 2021; Tebliğler Dergisi, 2022). Öğretmenevleri, konaklama hizmetinden yararlanmak isteyen misafirler adına, kimlik bildirme kanununa dayanarak kuruma girişte konaklama belgesi düzenlenir. Konaklama bölümünde kalan misafirler aynı gün en geç saat 11.00'de kaldıkları odayı boşaltma yükümlülüğüne sahiptir. Daha uzun süre kalmak isteyen misafirler için konaklama süresi en fazla 15 gündür. Kurumun doluluk oranına göre bu süre isteğe bağlı uzatılabilir. Bununla birlikte uzun süreli tedavi gerektiren hastalık durumlarında, rahatsızlığını raporla belgeleyen kamu çalışanı ve kamu çalışanı yakınları ile refakatçisine, toplu bir şekilde hizmet almak isteyenlere, bakanlık ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca düzenlenecek etkinlikler, sportif ve kültürel faaliyetler, yarışmalar ile eğitim amaçlı organizasyonlar için indirimli ücret tarifesini uygulanabilir (Tebliğler Dergisi, 2022; URL-3).

Öğretmenevleri, kuruldukları yıllarda sadece öğretmenlere yönelik bir konaklama hizmeti sunarken, günümüzde farklı ihtiyaçlara cevap veren işletmelere dönüştü (Vatanartıran ve Güvenç, 2014). Artık konaklamanın yanı sıra lokanta hizmetleri, tatil, eğlence, dinlenme ve sosyal aktivitelerin de sunulduğu tesisler haline geldiler. Başka bir ifade ile bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığının otel zinciridir. Öğretmenevlerinde yaşanan bu değişimler müşterilerdeki beklentileri de arttırmıştır. Bu gelişmeler sonucunda gelinen noktada öğretmenevleri ISO 9001:2000 Kalite Yönetim Sistemi Belgesi alma düzeyine erişmişlerdir (Göndelen, 2007). Aşağıda Tablo 1'de Milli Eğitim Bakanlığının Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü resmi sitesinden alınan verilere göre, Türkiye'deki 81 ilindeki öğretmenevleri ve akşam sanat okullarına dair bilgilere yer verilmiştir (URL-5):

Öğretmenevi ve ASO bulunan iller	Öğretmenevi ve ASO sayısı	Öğretmenevi ve ASO bulunan yerler	Öğretmenevi ve ASO bulunan iller	Öğretmenevi ve ASO sayısı	Öğretmenevi ve ASO bulunan yerler
Adana	7	Aladağ, Ceyhan, Feke, İmamoğlu, Kozan, Saimbeyli, Seyhan	Kocaeli	6	Gebze, Gölcük, İzmit, Kandıra, Karamürsel, Merkez
Adıyaman	6	Çelikhan, Gerger, Kahta, Merkez, Sincik, Tut	Konya	18	Akşehir, Beyşehir, Bozkır, Cihanbeyli, Büyükşehir Merkez, Büyükşehir Mevlana, Çumra, Emirgazi, Ereğli, Hadim, Hüyük, Ilgın, Kadınhanı, Karapınar, Kulu, Seydişehir, Tuzlukçu, Yunak
Afyonkarahisar	7	Bolvadin, Dazkırı, Dinar, Emirdağ, Merkez, Sandıklı, Şuhut	Kütahya	7	Emet, Gediz, Merkez, Pazarlar, Simav, Şaphane, Tavşanlı
Ağrı	8	Diyadin, Eleşkirt, Hamur, Merkez(2), Patnos, Taşlıçay, Tutak	Malatya	6	Arapgir, Darende, Doğanşehir, Doğanşol, Merkez, Hekimhan
Amasya	5	Gümüşhacıköy, Merkez, Merzifon, Sulova, Taşova	Manisa	7	Akhisar, Büyükşehir, Demirci, Gördes, Salihli, Soma, Turgutlu,
Ankara	13	Bala, Beypazarı, Çubuk, Gölbaşı, Haymana, Sincan, Kahramankazan, Kalecik, Kızılcahamam, Nallıhan, Polatlı, Şereflikoçhisar, Yenimahalle	Kahramanmaraş	8	Afşin, Andırın, Çağlayancerit, Dulkadiroğlu, Ekinözü, Elbistan, Göksun, Nurhak

Antalya	10	Akseki, Alanya, Demre, Elmalı, Gazipaşa, Kepez, Konyaaltı, Korkuteli, Kumluca, Serik	Mardin	7	Derik, Kızıltepe, Mazıdağı, Merkez, Midyat, Ömerli, Savur
Artvin	7	Ardanuç, Borçka, Hopa, Merkez, Murgul, Şavşat, Yusufeli	Muğla	7	Bodrum, Fethiye, Köyceğiz, Marmaris, Menteşe, Milas, Ula
Aydın	7	Bozdoğan, Efeler Merkez, Germencik, Koçarlı, Kuşadası, Nazilli, Söke	Muş	5	Bulanık, Hasköy, Malazgirt, Merkez, Varto
Balıkesir	9	Burhaniye, Büyükşehir(2), Dursunbey, Gönen, Manyas, Sındırgı	Nevşehir	5	Avanos, Gülşehir, Hacıbektaş, Merkez, Ürgüp
Bilecik	6	Bozüyük, Gölpazarı, İnhisar, Merkez, Pazaryeri, Yenipazar	Niğde	6	Altunhisar, Bor, Çamardı, Çiftlik, Merkez, Ulukışla
Bingöl	6	Adaklı, Genç, Karlıova, Kığı, Merkez, Solhan	Ordu	6	Akkuş, Çaybaşı, Fatsa, Korgan, Merkez, Altınordu, Ünye
Bitlis	7	Adilcevaz, Ahlat, Hizan, Güroymak, Merkez, Mutki, Tatvan	Rize	9	Ardeşen, Çamlıhemşin, Çayeli, Fındıklı, Güneysu, İkizdere, Kalkandere, Merkez, Pazar
Bolu	4	Dörtdivan, Göynük, Merkez, Yeniçağa	Sakarya	6	Akyazı, Büyükşehir, Geyve, Hendek, Pamukova, Taraklı
Burdur	2	Bucak, Merkez	Samsun	10	Alaçam, Bafra, Büyükşehir, Çarşamba, Havza, Kavak, Ladik, Tekkeköy, Terme, Vezirköprü
Bursa	9	Gemlik, İnegöl, Karacabey, İznik, Kestel, Mudanya, M.Kemalpaşa, Orhangazi, Merkez Osmangazi	Siirt	6	Baykan, Eruh, Kurtalan, Merkez, Pervari, Şirvan
Çanakkale	9	Ayvacık, Bayramiç, Eceabat, Ezine, Gelibolu, Gökçeada, Lapseki, Merkez, Yenice	Sinop	6	Boyabat, Dikmen, Durağan, Merkez, Türkeli, Ayancık
Çankırı	7	Eldivan, Ilgaz, Kızılırmak, Korgun, Merkez, Orta, Şabanözü	Sivas	12	Akıncılar, Doğanşar, Gemerek, Gölova, Gürün, Kangal, Koyulhisar, Merkez, Suşehri, Şarkışla, Yıldızeli, Zara
Çorum	7	Alaca, Bayat, İskilip, Merkez, Mecitözü, Osmancık, Sungurlu	Tekirdağ	3	Hayrabolu, Malkara, Süleymanpaşa
Denizli	1	Pamukkale	Tokat	6	Artova, Erbaa, Niksar, Reşadiye, Zile, Turhal
Diyarbakır	11	Bismil, Çüngüş, Dicle, Eğil, Ergani, Hazro, Kulp, Lice, Silvan, Yenişehir(2)	Trabzon	12	Akçaabat, Araklı, Arsin, Beşikdüzü, Çarşıbaşı, Çaykara, Düzköy, Merkez, Of, Sürmene, Tonya, Vakfıkebir
Edirne	3	Keşan, Merkez, Uzunköprü,	Tunceli	4	Mazgirt, Merkez, Ovacık, Pertek
Elazığ	7	Ağın, Arıcak, Keban, Karakoçan, Merkez Kovancılar, Sivrice	Şanlıurfa	9	Akçakale, Birecik, Ceylanpınar, Harran, Karaköprü, Merkez,

					Siverek, Suruç, Viranşehir
Erzincan	9	Çayırılı, İliç, Kemah, Kemaliye, Merkez, Otlukbeli, Refahiye, Tercan, Üzümlü	Uşak	2	Eşme, Merkez
Erzurum	16	Aşkale, Büyükşehir, Çat, Hınıs, Horasan, İspir, Karakoçan, Oltu, Karayazı, Narman, Olur, Pazaryolu, Şenkaya, Tekman, Tortum, Uzundere	Van	12	Bahçesaray, Başkale, Çaldıran, Çatak, Erciş, Gevaş, Gürpınar, İpekyolu, Muradiye, Özalp, Saray, Tuşba
Eskişehir	2	Büyükşehir, Çifteler	Yozgat	13	Akdağmadeni, Aydıncık, Boğazlıyan, Çayıralan, Çekerek, Kadışehri, Merkez, Saraykent, Sarıkaya, Sorgun, Şefaati, Yenifakılı, Yerköy
Gaziantep	4	Islahiye, Karkamış, Nizip, Şahinbey	Zonguldak	4	Çaycuma, Devrek, Ereğli, Merkez
Giresun	14	Alucra, Bulancak, Çamoluk, Dereli, Doğankent, Espiye, Eynesil, Görele, Kesap, Merkez, Piraziz, Tirebolu, Şebinkarahisar, Yağlıdere	Aksaray	5	Ağaçören, Eskil, Merkez, Ortaköy, Sarıyahşi
Gümüşhane	5	Kelkit, Kürtün, Merkez, Şiran, Torul	Bayburt	1	Merkez
Hakkâri	4	Çukurca, Merkez, Şemdinli, Yüksekova	Karaman	1	Merkez
Hatay	12	Antakya, Arsuz, Belen, Dörtöyl, Erzın, Hassa, İskenderun, Kırıkhan, Payas, Reyhanlı, Samandağ, Yayladağı	Kırıkkale	2	Merkez, Keskin
Isparta	5	Atabey, Eğirdir, Merkez, Yalvaç, Şarkikaraağaç	Batman	5	Beşiri, Gercüş, Kozluk, Merkez, Sason
Mersin	10	Anamur, Aydıncık, Bozyazı, Erdemli, Mut, Gülnar, Silifke, Tarsus, Taşucu, Yenişehir	Şırnak	7	Beytüşşebap, Cizre, Güçlükonak, İdil, Merkez, Silopi, Uludere
İstanbul	13	Adalar, Avcılar, Bağcılar, Fatih, Bahçelievler, Şişli, Beykoz, Beylikdüzü, Beyoğlu, Küçükçekmece, Çatalca, Silivri, Üsküdar	Bartın	3	Amasra, Merkez, Ulus
İzmir	9	Bayındır, Kınık, Kiraz, Çeşme Alçatlı, Konak, Karaburun, Ödemiş, Selçuk, Tire	Ardahan	3	Hanak, Merkez, Posof
Kars	6	Arpaçay, Diğor, Kağızman, Merkez, Sarıkamış, Selim	Iğdır	2	Merkez, Tuzluca
Kastamonu	10	Araç, Çatalzeytin, Daday, Doğanyurt, İnebolu, Merkez, Pınarbaşı, Şenpazar, Taşköprü, Tosya	Yalova	1	Merkez
Kayseri	6	Bünyan, Develi, Merkez, Kocasinan, Pınarbaşı, Sanz, Yahyalı	Karabük	3	Eflani, Karabük, Safranbolu
Kırklareli	3	Babaeski, Merkez, Lüleburgaz	Kilis	1	Merkez
Kırşehir	3	Çiçekdağı, Merkez, Mucur	Osmaniye	3	Düziçi, Kadirli, Merkez
			Düzce	4	Akçakoca, Cumayeri, Merkez, Yığılca

Milli Eğitim Bakanlığının Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2024 yılı resmi sitesindeki güncel verilerine göre, Türkiye'nin 81 ilinde bulunan öğretmenlerine ilişkin bilgilere yer verilen Tablo-1 incelendiğinde, 60'ı Merkez olmak üzere toplamda 532 öğretmenevinin olduğu görülmektedir. Bunlardan 18 öğretmenevi ile Konya en çok öğretmenevine sahip il iken, 1'er öğretmenevi ile Denizli, Bayburt, Karaman, Yalova ve Kilis en az öğretmenevinin bulunduğu illerdir. Tabloya göre ayrıca, Konya (18) başta olmak üzere, Erzurum (16), Giresun (14), Ankara (13), İstanbul (13), Van (12) ve Diyarbakır (11) gibi toplamda 15 ilde, 10 ve üzeri öğretmenevinin olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Öğretmenevleri yalnızca öğretmenlerin barındığı yerler değil, aynı zamanda önemli sosyal bağlantı merkezleridir. Düzenlenen sosyal ve kültürel etkinlikler sayesinde toplumun farklı kesimlerini bir araya getiren ve aralarında iletişim ve etkileşim sağlayan öğretmenleri, öğrenen ve öğreten sıfatları ile birlikte toplumun da şekillenmesinde katkıları olan öğretmenlerin, onların ailelerinin ve diğer misafirlerin dostça ilişkiler kurmalarını sağlar. Bunun dışında, öğrencilerle doğrudan bağ kurabilmesinin yanında, öğretmenler de bu mekânlarda aldıkları çeşitli eğitimleri ile edindikleri deneyimleri okullarına ve sınıflarına taşıyarak öğrencilerinin gelişimlerine katkıda bulunabilirler (URL-1).

Bugün öğretmenler, insanların yaşadığı her yerde ve her koşulda eğitim vermeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları çalışma ve yaşam koşullarının sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu zor sorumluluklarla karşı karşıya kaldıkları zaman dayanışmaya, işbirliğine ve hatta profesyonel yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenleri bu ihtiyaçların karşılanacağı en önemli sosyal hizmet kurumlarıdır. Bunun için öncelikle öğretmenlerinin tüm öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve de çağdaş bir sosyal hizmet kurumu olarak işlevleri, hedefleri ve imkânları da incelenip geliştirilmelidir (Karataş, 1999). Ülkede turizmin gelişmesinden ötürü günden güne konaklama işletmelerine olan ihtiyaç artmaktadır. Bu alanı gören ve ekonomik olarak kar etmek isteyen öğretmenleri de devlet için bir istihdam ve gelir kaynağına dönüşmüştür (Keleş Aydın, 2022). 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. Nitekim Vatanartıran ve Güvenç (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlerini kendilerine sunulan mekânlardan ziyade kamuya açık kurumlar olarak algıladıklarını, buralardaki hizmet kalitesinden memnun olmadıklarını, bu noktada öğretmenlerindeki hizmet kalitesinin yükseltilmesi gerektiğini, bunun için de öncelikle alanında uzman kişilerin buralarda görev alması gerektiğini, vekâleten atanan yöneticilerle de arzu edilen gelişmenin ve revizyonun sağlanamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ödenek sıkıntısı yaşayan öğretmenlerinin, bu durumun üstesinden gelebilmek için buraları kiralama ve dışarıya hizmet verme gibi temel fonksiyonlarının dışında uğraş verdikleri ifade edilmiştir.

Kamusal alanın gelişiminde kritik bir göreve sahip öğretmenlerinin sosyal ortamlarının iyileştirilmesi, bu doğrultuda öğretmenlerinin yapı, süreç ve yönetim boyutlarında desteklenmesi önemlidir (Vatanartıran ve Güvenç, 2014). Öğretmenevlerinin sosyal hizmet kurumu olarak kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için bu alanda eğitim görmüş sosyal hizmet uzmanlarından faydalanılması gerekmektedir. Sosyal hizmet alanında yeterli bilimsel ve mesleki birikime sahip sosyal hizmet uzmanları, eğitim kurumlarında olduğu gibi öğretmenlerinde de birçok alanda önemli görevler üstlenebilir (Karataş, 1999). Günümüzde öğretmenleri hizmet satan kurumlara dönüştükleri için artık daha profesyonel ve daha bilimsel yaklaşımlarla hizmet sunmaları

gerekmektedir (Göndelen, 2007). Bu hususlardan dolayı, öğretmenlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin, ülkemizin bir bakıma eğitim kalitesinin yükselmesine ve kamusal birlikteliğin güçlenmesine faydası olacaktır (URL-1).

Kaynakça

- Balta, A. K. (2022). Öğretmenleri 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
- Benhür, Ç., & Yüksel, E. (2023). İkinci dünya savaşı'nın gölgesinde Türkiye'de eğitim ve öğretim. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 207-238. <https://doi.org/10.21563/sutad.1378804>
- 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
- Evsile, M. (2019). TBMM zabıtlarına göre cumhuriyet döneminde eğitim hizmetleri (1923-1950), *History Studies*, 11(2), 621-654. DOI: 10.9737/hist.2019.733
- 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.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Maxcy, S. (1979) The teacherage in American rural education. *The Journal of General Education* 30(4): 267-74. <https://www.jstor.org/stable/27796717>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. & Demir, S.B. (Çev. Ed.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- Resmi Gazete, (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/04/20210429-3.htm>. Erişim Tarihi: 20.07.2024.
- 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>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı 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.
- Şimşek Tolacı, S., Gökarslan, A. B., & Köse, D. (2020). Modern türk mimarisinde koruma ve yeniden işlevlendirmeye bir örnek: burdur akşam sanat okulu. *Modular Journal*, 3(2), 129-162. <http://modular.gedik.edu.tr/en/download/article-file/1266235>
- Tebliğler Dergisi. (2005). Milli eğitim bakanlığı öğretmenleri, öğretmenleri ve akşam sanat okulları, öğretmen lokalleri ve sosyal tesisler yönetmeliği. Aralık, Sayı 2579. Erişim Tarihi: 21.07.2024
- Tebliğler Dergisi. (2013). Milli eğitim bakanlığı öğretmenleri, öğretmenleri ve akşam sanat okulları uygulama yönergesi. Şubat, Sayı 2665. Erişim Tarihi: 21.07.2024
- Tebliğler Dergisi. (2022). Milli eğitim bakanlığı öğretmenleri ve akşam sanat okulları yönetmeliği. Mart, Sayı 2773. Erişim Tarihi: 21.07.2024
- URL-1. <https://www.bilimsenligi.com/ogretmenevleri-telefon-numaralari.html/>. Erişim Tarihi: 19.07.2024
- URL-2. https://tr.wikipedia.org/wiki/Ak%C5%9Fam_Sanat_Okulu. Erişim Tarihi: 19.07.2024
- URL-3. <https://turkiyeturizmansiklopedisi.com/ogretmenevi> Erişim Tarihi: 18.07.2024
- URL-4. https://tr.wikipedia.org/wiki/Adile_Sultan_Kasr%C4%B1 Erişim Tarihi: 19.07.2024
- URL-5. <https://dhgm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 18.07.2024
- URL-6. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 Erişim Tarihi: 18.07.2024
- URL-7. <https://www.iskilipogretmenevi.com.tr/> Erişim Tarihi: 18.07.2024
- URL-8. <https://blog.milliyet.com.tr/ogretmenevlerimiz/Blog/?BlogNo=370744> Erişim Tarihi: 20.07.2024
- URL-9. <https://www.gumushane.gen.tr/v2/bir-ogretmen-evi-hikayesi-makale.2622.html> Erişim Tarihi: 21.07.2024
- URL-10. <https://www.savistay.gov.tr/reports/download/eaYw2qWQX1-milli-egitim-bakanligi> Erişim Tarihi: 21.07.2024
- 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.

Türkiye’de Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri

Rukiye BAYRAM¹

MEB

Belma TÜRKER BİBER²

Aksaray Üniversitesi

Özet

Finansal okuryazarlık, ekonomik sıkıntılarının etkilerinin hafifletilmesi, toplumsal refahın sağlanması ve bireylerin yaşamsal kaygılarının azaltılması için son yıllarda pek çok ülkede araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Ekonomide yaşanan küresel krizler finansal konularla ilgili kavram, bilgi ve becerilerin öğrencilere erken yaşta öğretimi ve finansal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Finansal okuryazarlığın ülkemizdeki gelişimi şüphesiz finansal okuryazarlık çalışmalarının artarak devam etmesiyle sağlanacaktır. Araştırmaların finansal okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında etkili rol oynaması ve bireysel ekonominin yanı sıra topluma ve küresel ekonomiye katkı sunacak şekilde ilerlemesi gerekmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmaların incelenmesiyle ortaya çıkarılacak bilgiler, finansal okuryazarlık hakkında yapılacak araştırmaların nitelikli bir gelişim göstermesine fırsat sağlayarak, ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılmasına ışık tutacaktır. Disiplinler arası bir konu olan finansal okuryazarlık, pek çok alanda araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konudur. Bu araştırma, özellikle eğitim alanında finansal okuryazarlıkla ilgili Türkiye’deki lisansüstü tezlerin mevcut eğilimlerinin incelenmesi sunulmaktadır. Eğitim alanında yapılan finansal okuryazarlık araştırmalarının metodolojilerinin, çalışma gruplarının, bağlamsal içeriklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi finansal okuryazarlığın gelişiminde aksayan yönlerin belirlenmesine fırsat tanımaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, mevcut araştırmalardaki genel durumu ortaya koymak, boşlukları tespit etmek ve önceki çalışmaların verilerini sentezleyerek Türkiye’de finansal okuryazarlığı geliştirmek isteyen akademisyenler için geleceğe yönelik öneriler paylaşmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yönteminin kullanıldığı araştırmada ele alınan tezler YÖK Ulusal Tez merkezinden finansal okuryazarlık ve eğitim alanı ölçütleri dikkate alınarak ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Dokümanlar, konuyla ilgili ilk tezin yazıldığı 2016 yılından günümüze kadar yapılan tüm yüksek lisans ve doktora araştırmalarını içermektedir. Ulaşılan tezlerin doküman analizi ve içerik analizi tekniğiyle yapılan analizlerle veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, finansal okuryazarlık konulu tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı söylenebilir. Lisansüstü tezlerin tamamı düşünüldüğünde ortaokul düzeyinde çalışmaların yoğunlaştığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin çoğunun nicel araştırma desenini ele almasına karşın doktora tezlerinde karma yöntem daha fazla kullanılmıştır. Hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde araştırmaların matematik derslerinden ziyade sosyal bilgiler dersinde yapıldığı belirlenmiştir. Diğer bulgulara dair sonuçlar alan yazın ile karşılaştırılarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, lisansüstü araştırmalar, araştırma eğilimleri, doküman analizi

¹ Sorumlu Yazar. Uzman Öğretmen, Mili Eğitim Bakanlığı, rukiye_rukiye_2012@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9397-1310>

² Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bturker@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0374-9493>
1052

Abstract

In recent years, researchers in numerous countries have devoted their attention to the study of financial literacy, aiming to mitigate the impact of economic challenges, safeguard social welfare, and address the critical concerns of individuals. The global economic crises have underscored the necessity of imparting financial literacy concepts, knowledge, and skills to students at an early age, thereby fostering the development of these essential competencies. The advancement of financial literacy in Turkey will undoubtedly be guaranteed by the continuation of financial literacy research. It is imperative that research plays an instrumental role in the acquisition of financial literacy skills and progress, contributing to the individual economy, society, and the global economy. Consequently, the information to be uncovered by examining the existing research will provide an opportunity for a well-qualified development of the research to be conducted on financial literacy, and will shed light on the need-oriented studies. Given its interdisciplinary nature, financial literacy is a subject that researchers in a multitude of fields are engaged with. This research presents an analysis of the current trends in graduate theses on financial literacy in Turkey, with a particular focus on the field of education. An examination of the methodologies, study groups, and contextual contents of financial literacy research in the field of education in terms of various variables provides an opportunity to identify shortcomings in the development of financial literacy. In this context, the objective of this study is to elucidate the general situation in the existing research, to identify gaps, and to synthesize the data of previous studies. Additionally, this study aims to provide recommendations for academics who seek to enhance financial literacy in Turkey. The theses included in this study were selected through the document review method, one of the qualitative research methods. This method was employed using the criterion sampling method, with the criteria of financial literacy and education as the determining factors. The document review method, a qualitative research method, was employed in this study. The sample was selected using the criterion sampling method, with the criteria of financial literacy and education from the YÖK National Thesis Center serving as the basis for the selection process. The documents encompass all master's and doctoral studies conducted since 2016, the year in which the inaugural thesis on the subject was produced. The data were obtained through document analysis and content analysis of the theses. The findings of the study indicate that the majority of theses on financial literacy are prepared at the master's level. Upon examination of all graduate theses, it became evident that the majority of studies were conducted at the secondary school level. While the majority of master's theses employed a quantitative research design, it was observed that a mixed method was utilized more frequently in doctoral theses. Additionally, it was determined that both master's and doctoral-level studies were conducted in social studies courses rather than mathematics courses. The results of these findings are discussed in the context of existing literature.

Keywords: Financial literacy, postgraduate research, research trends, document analysis

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 sıkıntılarının 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 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). Temel finansal kavramların bilinmesi, bireyin doğru kararlar vererek olumlu finansal davranış sergileme yeteneğini artırır (Akben-Selçuk, 2015; Bhushan ve Medury, 2014; Coşkun vd., 2019; Dewi vd., 2020; Hilgert vd., 2003; Khan vd., 2017). Kişilerin tasarruf ve bütçe yönetimi becerisi geliştirmelerine katkı sağlayan finansal okuryazarlık, insanların hayatlarında oldukça önemli rol üstlenen finansal kararları içerir. Bu bireyin hayat standardını tayin eden en etkin faktörlerden birisidir (Arıkan, 2021). Doğru bütçe yaparak tasarruf alışkanlığı kazanmak, mali açıdan dengeli bir hayat yaşamayı sağlar ve ani ekonomik zorluklarla baş etmeyi kolaylaştırır. Tüm bu finansal süreçlerin temelinde kişiler ihtiyaç halinde para harcama, borç alma, internette alışveriş yapma, tasarruf etme, kredi çekme ve kredi kartı kullanma gibi alanlarda finansal beceriye sahip değilse olumsuz sonuçlarla karşılaşabilme olasılıkları yüksektir (Er, 2019). Finansal okuryazarlık, bireyin finansal yaşamını iyileştirmek, ekonomik kararlarına rehberlik etmek, finansal istikrarını sağlamak ve tüketicilerin hakkını korumak için gerekli bir beceridir. Bilinçli finansal kararlar verebilen bir tüketici; kalitesiz ürünleri almaz, ekonomik krizlerde kayıplarını azaltabilir, sağlık ve emeklilik ihtiyaçlarını devlet yardımı olmadan karşılayabilir (Arthur, 2012). Finansal okuryazarlığın geliştirilmesi, bir bütün olarak toplumun refahının artırılmasında ve sürdürülebilir ekonomik büyümenin desteklenmesinde önemlidir. Bundan dolayı, finansal okuryazarlık farkındalığının artırılmasına ve finansal okuryazarlık eğitimine istisnai önem verilmesi gerekmektedir (Özvatan, 2023).

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 eğitim bilimleri alanında hazırlanmış tüm yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek lisansüstündeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle finansal okuryazarlık konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların konuları, ele aldıkları örneklem grupları, seçilen öğretim modelleri gibi bilgilerin ortaya çıkarılmasının gelecekte yapılacak lisansüstü araştırmalara yön vereceği, araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmannın yanıt aradığı sorular şu şekildedir: Türkiye’de eğitim alanında finansal okuryazarlık konusundaki güncel araştırma eğilimleri nasıldır? Ayrıca mevcut değerlendirmelerin bulgularına göre gelecekteki uygulama ve çalışmalar ne yönde ilerlemelidir?

Yöntem

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

Araştırmanın Modeli

Araştırma deseni olarak, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniğinin kullanılması uygun bulunmuştur. Doküman incelemesi, mevcut çalışmalar, resmi raporlar, tarihi belgeler, öğrenci çözüm kağıtları gibi çeşitli yazılı kaynakları çeşitli açılardan derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir (Bowen, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmada incelenecek dokümanlar ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlemedeki ölçütleri finansal okuryazarlık ve eğitim alanında yapılmış tezler olarak belirlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında, “finansal okuryazarlık” anahtar kelimesiyle yapılan aramalar sonucunda ‘eğitim’ alanındaki tezlerin filtrelenmesiyle oluşturulmuştur. Bu şekilde Türkiye’de eğitim alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri finansal okuryazarlık bağlamında incelenmiştir. Dokümanlar 2016 yılından günümüze kadar yapılan tüm yüksek lisans ve doktora araştırmalarını içermektedir. Bu kapsamda 16 yüksek lisans, 7 doktora tezi bulunduğu tespit edilmiş ve böylelikle araştırmanın örnekleme belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Verilerin analizi için doküman analizi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Merriam ve Grenier, 2019). Dokümanların belirlenmesinde öncelikle YÖK Ulusal Tez merkezinden finansal okuryazarlık anahtar kelimeleri filtrelenerek ortaya çıkarılan tezlerin çalışmanın araştırma sorularına uygunluğu incelenmiştir. Bu süreçte özellikle eğitim alanında yapılmış yapılmadığı dikkate alınmıştır. Ardından araştırmaya alınan tezler doküman analizi sonrasında konu bazında kategoriler belirlenerek içerik analizi yoluyla incelenmiş, çalışmanın amacı doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tablolarda araştırmanın örneklemini oluşturan tezler (doktora ve yüksek lisans tezleri) detaylı olarak verilmiştir (Tablo1-2).

Tablo 1. Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılan Doktora Düzeyi Araştırmalar

No	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu	Yöntem	Analiz
1	2022	Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler; SPSS programında Nitel verilerin analizi; betimsel içerik analizi
2	2022	Sosyal bilgiler dersinde matematiksel modelleme etkinlikleriyle finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler; çift yönlü ANOVA testi, Nitel veriler; içerik analizi
3	2021	Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının; öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler; SPSS programında Nitel veriler; betimsel olarak analiz edilmiştir.
4	2020	Marmara Finansal Okuryazarlık Programı'nın geliştirilmesi ve ilkökul 4.	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler SPSS, Nitel veriler; içerik analizi

5	2019	sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler; SPSS programı
6	2018	Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Nitel	Nitel veriler; betimsel analiz ve içerik analizi
7	2016	Finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık perspektifinde Türkiye ve Kanada (Ontario) öğretim programlarının incelenmesi ve bir model önerisi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Birinci bölümde; <i>betimsel analiz</i> İkinci bölümde; içerik analizi kullanılmıştır.
7	2016	Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinlikleriyle matematikselleştirme süreçlerinin ve finansal okuryazarlıklarının incelenmesi	Doktora	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler: Çift yönlü ANOVA testi, Nitel veriler: İçerik analizi kullanılarak çözümlenirken; durum çalışmasında içerik ve betimsel analiz

Tablo 2. Türkiye’de Eğitim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Düzeyi Araştırmalar

No	Yıl	Tez Adı (Orijinal/Çeviri)	Tez Türü	Konu	Yöntem	Analiz
1	2019	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel (Tarama deseni)	SPSS programı ile analiz edilmiştir.
2	2019	Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ve matematik ders başarıları arasındaki ilişki	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel (ilişkisel tarama modeli)	SPSS programı ile analiz edilmiştir.
3	2020	İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki kazanımlarda finansal okuryazarlıkla ilgili öğrencilerin tutum ve görüşleri	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nitel	İçerik analizi
4	2020	Lise öğrencileri için finansal okuryazarlık programı geliştirilmesi ve etkilerinin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel (deneysel yöntem)	SPSS programı ile analiz edilmiştir.
5	2020	Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel bölümde; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Nitel bölümde; betimsel analiz kullanılmıştır.
6	2020	Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen demografik faktörler (Muğla örneği)	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel (Tarama modeli)	SPSS programı ile analiz edilmiştir.
7	2021	Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel	SPSS programı ile analiz edilmiştir.
8	2021	Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel (ilişkisel tarama modeli)	SPSS programı ile analiz edilmiştir.
9	2022	Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık yeterliliğine ilişkin bir araştırma	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Karma Yöntem	Nicel veriler; SPSS programı ile Nitel veriler; betimsel analiz

10	2023	Finansal okuryazarlık açısından ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nitel	İçerik analizi
11	2023	Okul öncesi öğretmenlerinin finansal okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel	Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)
12	2023	Türkiye ve İsveç sosyal bilgiler öğretim programlarında finansal okuryazarlık	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nitel	Doküman
13	2023	Avustralya ve Kanada'nın finansal okuryazarlık öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nitel	Doküman Analizi
14	2023	Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki finansal okuryazarlık becerisinin iş insanlarının ve sınıf öğretmenlerinin gözüyle karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nitel	İçerik analizi
15	2024	İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık ve okul kantinini bilinçli kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel (ilişkisel tarama modelinde betimsel)	Tek Yönlü Varyans analizi ve Bağımsız Örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.
16	2024	Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi	Yüksek Lisans	Eğitim ve Öğretim	Nicel	SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

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

Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Yüksek Lisans	-	-	-	2	4	2	1	5	2
Doktora	1	-	1	1	1	1	2	-	-

Tablodaki veriler incelendiğinde; Türkiye'de eğitim alanında finansal okuryazarlık konusunda 2019-2024 yılları arasında toplam 16 adet yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Yıllara göre yüksek lisans tez çalışma sayıları incelendiğinde en çok çalışmanın 5 çalışma ile 2023 yılında yapıldığı görülmektedir (2019 yılında 2 tane, 2020 yılında 4 adet, 2021 yılında 2 adet, 2022 yılında 1 adet, 2023 yılında 5 adet ve 2024 yılında 2 adet tez çalışması bulunmaktadır). Doktora tezleri ise; 2016-2022 yıllarında toplam 7 adet çalışma bulunmaktadır. Yıllara göre doktora tez çalışma sayıları incelendiğinde de; en çok çalışmanın 2 çalışma ile 2022 yılında yapıldığı görülmektedir (2016, 2018,

2019, 2020 ve 2021 yıllarında 1'er adet çalışma yapıldığı görülmektedir. İlk yüksek lisans tezi çalışmasının 2019 yılında yapılması, doktora tezlerinde ise 2016 yılında ele alınması araştırmaların yakın zamanda başlamış olması nedeniyle dikkat çekici bir bulgudur.

Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Lisansüstü Çalışmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

	İlkokul	Ortaokul	Lise	Öğretmen Adayı	Öğretmen	İş İnsanı	Öğretim Programı	Program Karşılaştırma	Model Önerisi
Yüksek Lisans	1	5	2	1	2	1	4	1	-
Doktora	2	3	-	-	-	-	2	-	2

Çalışma grupları değerlendirildiğinde; yüksek lisans tezlerinde en çok ortaokul öğrencileri ($n=5$) ve öğretim programlarının incelenip değerlendirmenin yapıldığı çalışmalar ($n=4$) yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Lise öğrencileri ile 2 adet çalışma bulunurken; ilkökul öğrencileri, öğretmen adayları, iş insanları ve iki ülkenin öğretim programlarının karşılaştırmasının yapıldığı 1 adet çalışma bulunmaktadır. Doktora tezleri incelendiğinde ise; en çok çalışmanın yine ortaokul öğrencileriyle ($n=3$) yapıldığı, ilkökul öğrencileri, öğretim programlarının değerlendirildiği ve model önerisinin sunulduğu 2'şer çalışmaya ulaşılmıştır. Dolayısıyla finansal okuryazarlık konulu tezlerin tamamı düşünüldüğünde araştırmaların ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan tezlerin araştırma yöntem ve teknikleri incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinde nicel araştırma deseninin yaygın olarak ($n=9$) kullanıldığı gözlenmiştir. Nicel araştırmaların yaklaşık yarısı kadar ($n=5$) sayıda nitel araştırmaya rastlanmıştır. Karma desenin ise çok az olduğu söylenebilir. Doktora çalışmalarında ise neredeyse tüm tezlerin Karma yöntemin, bir başka ifadeyle nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte, kullanıldığı belirlenmiştir ($n=6$). Nicel araştırma deseninde doktora çalışmalarının olmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte sadece bir tane nitel araştırma deseninde doktora tezi bulunmaktadır. Tablo 5'te sayısal detaylar görülmektedir.

Tablo 5. Lisansüstü çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

	Yöntem	f
Yüksek Lisans	Nicel	9
	Nitel	5
	Karma	2
Doktora	Nicel	0
	Nitel	1
	Karma	6

Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmaların Araştırma Bağlam ve İçeriklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın kapsamında ele alınan bir başka bulguda araştırmaların ele aldıkları konuların içeriği ve hangi ders bağlamında tezlerin yazıldığına ilişkindir. Tablo 6'da görüldüğü üzere, yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Matematik dersinde sosyal bilgiler dersinin kullanıldığı tez sayısının yaklaşık yarısı kadar tezin hazırlandığı belirlenmiştir. Türkçe dersiyle ilgili bir tane yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Ayrıca yüksek lisans tezlerinin iki tanesi farklı ülkelerin öğretim programının karşılaştırılmasını içermektedir. Doktora tezlerinde öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik bir tez bulunmakla birlikte finansal okuryazarlık becerisinin öğretimi için öğretim modeli geliştiren iki adet tez bulunmaktadır.

Tablo 6. Lisansüstü çalışmaların araştırma içeriklerine göre dağılımı

	Yöntem	f
Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler	6
	Matematik	3
	Türkçe	1
	FO öğretim programlarındaki yeri/Programların karşılaştırılması	2
	FO öğretiminde model geliştirme	0
Doktora	Sosyal Bilgiler	5
	Matematik	2
	Türkçe	0
	FO öğretim programlarındaki yeri/Programların karşılaştırılması	1
	FO öğretiminde model geliştirme	2

Eğitim Alanında Finansal Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analiz Yöntemlerine ve Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan tezlerin hangi analiz yöntemlerini kullandıkları ve veri toplama araçlarına dair yapılan inceleme sonuçları aşağıda detaylandırılmaktadır.

Tablo 7. Lisansüstü Çalışmaların Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Yöntem	f
Yüksek Lisans	İçerik analizi	3
	Betimsel analiz	2
	Doküman analizi	2
	Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bağımsız	1
	Örneklem t-testi	2
	Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	1
Doktora	İçerik analizi	6
	Betimsel analiz	5
	Bağımsız Örneklem t-testi	4
	Çift yönlü Anova	2

Nicel araştırmaların veri toplama araçları olarak Finansal Bilgi Testi ve Finansal Okuryazarlık Anketi, Finansal Okuryazarlık ve Para Yönetimi Algısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği, Okul Kantinini Bilinçli Kullanma Ölçeği ve Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış ölçeğini kullandıkları; nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında nicel bölümde elde edilen veriler için Tek Yönlü Varyans Analizi, Bağımsız Örneklem t-testi, ANOVA, Welch ve post-hoc testlerinden Bonferroni Test, Scheffe ve Tamhane's T2 kullanılmıştır. Nitel bölümde elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinin yoğunlukta olmasıyla birlikte betimsel analiz yöntemi de kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de eğitim alanında finansal okuryazarlık konusunda hazırlanan lisansüstü çalışmalardan ilk yüksek lisans tezinin 2019, ilk doktora tezinin ise 2016 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Finansal okuryazarlık gibi küresel etkileri bulunan önemli bir konunun farklı disiplinlerde çok daha önceki yıllarda ele alınmasına rağmen eğitim araştırmalarında yeni yer alması bir bakıma yaşanan ekonomik zorlukların altında yatan bir sebep olarak görülebilir. Eğitim alanında finansal okuryazarlığın henüz yeni ilgi görmesi ve öneminin fark edilmesi nedeniyle 16 yüksek lisans, 7 doktora tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinde bu konunun daha çok ele alınmasının gereği ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerle bu konunun geliştirilmesini sağlayacak araştırmaların yapılması finansal beceri, tutum ve davranışlarda gelişimi sağlayacak, teori ve pratik arasındaki boşluğu dolduracaktır. Yıllara göre tez çalışma sayıları incelendiğinde yüksek lisans tezlerinden en çok çalışmanın 5 çalışma ile 2023 yılında ($n=5$), doktora tezlerinde ise 2022 yılında ($n=2$) yapıldığı görülmektedir. Çalışma grupları değerlendirildiğinde; en çok ($n=8$) ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık beceri ve düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. Finansal okuryazarlık konusunda ilkökul gibi erken öğretim düzeylerinde oldukça az ($n=3$) çalışmanın olduğu söylenebilir. Bu becerinin erken yaşlardan itibaren öğretilmesine yönelik

araştırmaların artırılmasıyla bilinçli bireylerin yetiştirilmesi sağlanacağından (Çelikten ve Doğan, 2020) özellikle ilkokul düzeyinde öğretim modellerini içeren araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretmen adayları ve lise öğrencileri gibi örneklem çeşitliliğine bakıldığında lise öğrencileriyle sadece 2 çalışma olduğu görülmektedir. Çalışma konuları açısından tezlerin çoğunlukla sosyal bilgiler dersi ve konuları bağlamında ele alındığı tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim alanında yapılan doktora tez çalışmaları incelendiğinde; ilkokul 4.sınıf ve ortaokul öğrencilerinin sıklıkla Sosyal Bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerilerinin gelişimi (Çelikten, 2020; Arıkan, 2021; Tanyel, 2022; Önlen, 2022) üzerine olduğu dikkat çekmektedir. Finansal konular, çeşitli hesaplamalar ve matematiksel kavramları içinde barındıran konular olarak matematik eğitimi araştırmalarında daha çok ele alınması, matematik öğretim programlarında da yeteri kadar yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Jayaraman vd.'ne (2018) göre Dünyanın her yerindeki gençler arasında finansal okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olması, kişisel finansal refah ve ekonomi açısından çeşitli istenmeyen sonuçlara neden olmaktadır. Jayaraman ve arkadaşları yürüttükleri vaka çalışmasında Hindistan'daki lise öğrencileri (N = 586) arasında finansal okuryazarlık ve matematik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, aritmetik beceriler ile finansal okuryazarlık arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Yüksek düzeyde matematiksel beceri, finansal okuryazarlıkta %5,6'lık bir artışla ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla bu ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, finansal eğitim durumu, ebeveyn katılımı, ebeveyn eğitimi, aile geliri ve gelecekteki eğitim planları gibi faktörler kontrol edildiğinde bile korunacağı sonucuna ulaşmışlardır. Aritmetik beceriler ve finansal okuryazarlık arasında güçlü bir ilişki olduğundan, eğitim politikası, aritmetik becerilerin artırılmasını finansal okuryazarlığı geliştirmenin araçlarından biri olarak düşünmektedir. Araştırmacılara göre finansal okuryazarlıkla ilgili sayısal beceriler (örneğin, tablo/veri karşılaştırmaları, hesaplar ve yorumlar) öğretim programının bir parçası olarak teşvik edilmelidir.

Yapılan tezlerin çoğunluğunun, çeşitli değişkenler açısından incelemeleri içeren nicel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Nicel veri içeren tezlerden 3 çalışmada; anket ve tarama yöntemi ile veriler elde edilirken, veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Karma yöntem ve nitel araştırmaların da az sayıda olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların nicel bölümünde; Finansal Bilgi Testi ve Finansal Okuryazarlık Anketi; nitel bölümde ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında nicel bölümde elde edilen veriler için çeşitli istatistiksel analizler (ilişkisiz örneklem için t testi, ANOVA,vb.) SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel bölümde elde edilen verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları gelecek araştırmalara rehberlik etmesi açısından değerlendirildiğinde; doktora tez çalışmalarının sayısının artırılması, finansal okuryazarlık becerisini geliştirecek öğretim modellerinin geliştirilmesine yönelik tez çalışmalarının yapılması, çalışma konularının matematik eğitimi bağlamında artırılması, çalışma gruplarının ilkokul öğrencileri, lisansüstü öğrenciler, öğretmenler, öğretmen eğitimcilerini kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akben-Selçuk, E. (2015). Factors influencing college students' financial behaviors in Turkey: Evidence from a national survey. *International Journal of Economics and Finance*, 7(87).
- Arıkan, İ. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arthur, C. (2012). *Financial literacy education: Neoliberalism, the consumer and the citizen*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bhushan, P. & Medury, Y. (2014). *An empirical analysis of inter linkages between financial attitudes, financial behavior and financial knowledge of salaried individuals*. *Indian Journal of Commerce and Management Studies*, 5(3), 58-64.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Coşkun Erdoğan, D. & Erdoğan, S. (2018). Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Ölçülmesi ve Finansal Eğitimin Finansal Okuryazarlık Düzeyi Üzerine Etkisi: Şırnak Üniversitesi Örneği. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 138-159.
- Çelikten, L. (2020). Marmara finansal okuryazarlık programının geliştirilmesi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜED)*, 23(1), 449-470.
- Dewi, V., Febrian, E., Effendi, N. & Anwar, M. (2020). Financial literacy among the millennial generation: Relationships between knowledge, skills, attitude, and behavior. *The Australasian Accounting Business and Finance Journal*, 14(4), 24-37.
- Er, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- financial knowledge gap: A new dimension of inequality in later life*, *Journal of Gerontological Social Work*, 60(6-7), 487-503.
- Hilgert, M. A., Hogarth, J. M. & Beverly, S. G. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 89, 309-322.
- Jayaraman, J. D., Jambunathan, S., & Counselman, K. (2018). The connection between financial literacy and numeracy: A case study from India. *Numeracy*, 11(2), 5.
- Khan, M. N., Rothwell, D. W., Cherney, K. & Sussman, T. (2017). *Understanding the*
- 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 report prepared for the National Westminster Bank. *National Foundation for Educational Research, London*.
- 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>
- Önlen, M. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde matematiksel modelleme etkinlikleriyle finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi* (Doctoral dissertation, Kastamonu Üniversitesi).
- Özvatan, Ö. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin finansal okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıgül, H. (2019). *A'dan Z'ye Finansal Okuryazarlık*, DR Yayınları, İstanbul.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi* (Doctoral dissertation), Necmettin Erbakan University, Turkey.
- 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.

Eğitimde İhtiyaç Analizi İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Duygu YILDIZ¹

İsmail KİNAY²

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin türlerine (yüksek lisans/doktora), yıllara, üniversitelere, enstitülere, yazıldığı dile, katılımcılarına, araştırma yöntemine, veri toplama tekniklerine ve konularına göre dağılımları incelenmiştir. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin dahil etme kriterleri şu şekildedir: 1) Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış bir lisansüstü tez olması, 2) 2005-2024 yılları arasında yapılmış olması, 3) Ulusal tez merkezi veri tabanında ulaşılabilir olması. Bu kriterler çerçevesinde araştırmaya 50 lisansüstü tez çalışması dahil edilmiştir. Lisansüstü tezlerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu veriler bulgular bölümünde frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok 2018-2024 yılları arasında, yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılara ilişkin bulgular söz konusu lisansüstü tezlerde en çok üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin birlikte katılımcı olarak yer aldığını ortaya koymaktadır. Veri toplama yöntemi olarak ise en çok anket ve görüşmenin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde ise 4 ana kategori ortaya çıkmaktadır. Ana kategoriler şu şekildedir: Dil Eğitimi, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Özel Eğitim. Bu kategoriler altında ortaya çıkan alt kategoriler sonuçlar kısmında sunulmuştur. Araştırma neticesinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili doktora düzeyinde, ülkenin farklı bölgelerinde kapsamlı çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların uygulamadaki yansımalarının takip edilmesi önerilmektedir.

Abstract

In this research, the aim was to investigate the postgraduate theses on needs analysis in education. In line with this aim, the distribution of the postgraduate theses included in this research by genre, years, universities, institutions, language, participants, research method, data collection technique, and the subject were investigated. The criteria for the inclusion of the theses were as the following: 1) To be a postgraduate thesis on needs analysis in education, 2) Being carried out between the years 2005-2024, 3) Available on national thesis database. Within the frame of these criteria, 50 postgraduate theses were included in this research. The data obtained from the postgraduate thesis were evaluated by using content analysis. The data were presented in the findings with the frequencies and percentages. As a result of the findings obtained from the research, it has been concluded that the postgraduate theses on needs analysis in education were carried out the most between the years 2018 to 2024 and as master's theses. The findings in relation to the participant reveals that university students and fellows were the most common participants in these theses. It is also observed that surveys and interview were most commonly used as data collection techniques. When the distribution of the postgraduate theses by their subject was examined, 4 main categories arise. The categories are as follows: Language Education, Social Sciences, Science and Special Education. The subcategories created under the main categories were presented in the results. Based on the results of this research,

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Diyarbakır, Türkiye., duyguylz61@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3363-4312>

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye., ismailkinyay84@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-8411>

it is suggested that comprehensive doctorate theses on needs analysis in education in different regions of the country be carried out and their reflections on the implementation step be followed.

Giriş

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 rastlanılmamıştır. 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 eğitimde 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 tekniklerine,
- Konularına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgilerin bulunduğu yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189).

Araştırmanın Verileri

Araştırmanın verileri Ulusal Tez Merkezi 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 olması. 3) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ulaşılabilir olması. Ulusal Tez Merkezi üzerinden toplam 89 lisansüstü tez kaydına ulaşılmıştır. Bu kayıtlardan 15 tanesi 2005 yılından önce ve 24 tanesi de eğitim öğretim alanı dışında gerçekleştirildiği için araştırma örneğine dahil edilmemiştir. Bu kriterler çerçevesinde araştırmanın örnekleme 50 farklı tez çalışmasından oluşmaktadır.

Veri Analizi

Veri analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Tezlerden elde edilen veriler belirli temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Bu temalar bulgular bölümünde tablolaştırılarak yüzde ve frekans değerleri ile sunulmuştur. Tezler türüne (yüksek lisans/doktora), yıllara, üniversitelere, enstitülere, yazıldığı dile, katılımcılarına, araştırma yöntemine, veri toplama tekniklerine ve konularına göre incelenmiştir. Veri toplama tekniği değişkeni ele alınırken tezlerde yer verilen ifadelere dayanarak ölçekler anket kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımları tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımları

Tür	f	%
Yüksek Lisans	42	% 84
Doktora	8	% 16
Toplam	50	% 100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizine ilişkin yapılmış lisansüstü tezlerin %84 oranında yüksek lisans ve % 16 oranında doktora çalışması olduğu görülmektedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	f	%
2005	1	% 2
2006	3	% 6
2007	1	%2
2008	0	% 0
2009	0	% 0
2010	1	% 2
2011	0	% 0
2012	1	% 2
2013	3	% 6
2014	3	% 6
2015	0	% 0

2016	3	% 6
2017	2	% 4
2018	4	% 8
2019	6	% 12
2020	4	% 8
2021	6	% 12
2022	4	% 8
2023	8	% 16
Toplam	50	%100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin %16 oranında en çok 2023 yılında; takiben %12 oranında 2021 ve 2019 yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir. İhtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin %8 ile 2022, 2020 ve 2018 yıllarında; %6 ile 2016, 2014, 2013 ve 2006 yıllarında; %4 ile 2017 yılında yapıldığı ortaya çıkmaktadır. En az tez çalışmasının ise %2 oranında 2012, 2010, 2007 ve 2005 yıllarında olduğu görülürken 2015, 2011, 2009 ve 2008 yıllarında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili bir tez çalışması olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları*

Üniversite	f	%
Yeditepe	3	% 6
Ondokuz Mayıs	2	% 4
İstanbul	2	% 4
Erciyes	1	% 2
Bahçeşehir	2	% 4
Hacettepe	7	% 14
Sakarya	3	% 6
Atatürk	1	% 2
ODTÜ	2	% 4
Boğaziçi	1	% 2
Uludağ	1	% 2
Gaziosmanpaşa	1	% 2
Gaziantep	1	% 2
Çukurova	1	% 2
Onsekiz Mart	1	% 2
Süleyman Demirel	1	% 2
Akdeniz	2	% 4
Trakya	1	% 2
Osmangazi	1	% 2
Gazi	5	% 10
Kocaeli	1	% 2
TED	1	% 2
Cerrahpaşa	2	% 4
Anadolu	2	% 4
Fatih Sultan Mehmet (Vakıf)	1	% 2
Dicle	1	% 2

Kafkas	1	% 2
Bilkent	1	% 2
Abant İzzet Baysal	1	% 2
Toplam	50	% 100

Tablo 3 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok %14 oranında Hacettepe Üniversitesi; %10 oranında Gazi Üniversitesi; %6 oranında Yeditepe Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konu üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının %4 oranında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, ODTÜ, Akdeniz, Cerrahpaşa Üniversitesi, Anadolu Üniversitesinde; %2 oranında Erciyes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, TED, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde yapıldığı ortaya görülmektedir. Bu konu üzerine yapılmış çalışmaların toplamda 29 farklı üniversitede gerçekleştirildiği söylenebilir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları*

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri	28	% 56
Sosyal Bilimler	11	% 22
Türkiyat Araştırmaları	3	% 6
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	% 4
Lisansüstü Eğitim / Programlar	6	% 12
Toplam	50	%100

Tablo 4 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %56 oranında eğitim bilimleri enstitülerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumda tezlerin çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitülerine bağlı olarak yapıldığı söylenebilir. İhtiyaç analizi ile ilgili tez çalışmalarının %22 oranında sosyal bilimler enstitülerinde; %12 oranında lisansüstü eğitim enstitülerinde yapılmış olduğu ortaya çıkmaktadır. %6 oranında Türkiyat araştırmaları enstitülerinde ve %4 oranında fen bilimleri enstitülerinde ihtiyaç analizine ilişkin tez çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Dile Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yazıldığı dile göre dağılımları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Dile Göre Dağılımları

Dil	f	%
Türkçe	26	% 52
İngilizce	23	% 46
Almanca	1	% 2
Toplam	50	%100

Tablo 5 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin çoğunluğunun %52 oranında Türkçe ve %46 oranında İngilizce yazıldığı ortaya çıkmaktadır. %2 oranında yalnızca bir çalışmanın ise Almanca yazıldığı görülmektedir. Bu konu üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin 3 farklı dilde yazıldığı söylenebilir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımları tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Araştırma Yöntemi	f	%
Nitel	7	% 14
Nicel	14	% 28
Karma	29	% 58
Toplam	50	%100

Tablo 6 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin %58 oranıyla çoğunlukla karma yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin ikinci olarak %28 oranında nicel araştırma yöntemleri ile %14 oranında ise nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği söylenebilir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Katılımcılarına Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin katılımcılarına göre dağılımları tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Katılımcılarına Göre Dağılımları

Katılımcılar	f	%
Üniversite Öğrencileri	4	% 8
Öğretim Üyeleri	1	% 2
Alan Uzmanları	1	% 2
Üniversite öğrencileri + öğretim üyeleri	8	% 16
Öğretmenler	6	% 12
Üniversite Öğrencileri + Program	1	% 2
Öğretmenler + Öğrenciler	3	% 6
Göçmen Öğrenciler	1	% 2

Öğretmenler + Üniversite öğrencileri	3	% 6
Öğretmenler + Doküman	2	% 4
Dil Öğrenenler	9	% 18
Dil öğrenenler + okutman	5	% 10
Dil Öğrenenler + okutman + öğretim üyeleri	1	% 2
Dil Öğrenenler + okutman + iş insanı	1	% 2
Veliler	1	% 2
Öğrenci + Öğretmen + Veli + Yönetici	1	% 2
Öğrenci + Öğretmen + Uzman	2	% 4
Toplam	50	%100

Tablo 7 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin katılımcılarının %18 oranında dil öğrenenlerden oluştuğu görülmektedir. Tezlerin %16'sının ise üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin birlikte katılımıyla ve %12 oranında öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç analizi ile ilgili tez çalışmalarının %10 oranında dil öğrenenler ve okutmalarının; %8 oranında üniversite öğrencilerinin; %6 oranında öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin; %4 oranında ise öğrenci, öğretmen ve uzmanların birlikte katılımıyla yapıldığı söylenebilir. Bunların yanında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili tezlerde %2 oranında öğretim üyeleri; alan uzmanları; üniversite öğrencileri ve program, göçmen öğrenciler; dil öğrenenler, okutmanlar ve öğretim üyeleri birlikte; dil öğrenenler, okutmanlar ve iş insanları; veliler; öğrenci, okutman, veli ve yöneticiler birlikte katılımcı olarak yer aldıkları görülmektedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin veri toplama tekniklerine göre dağılımları tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Tekniğine Göre Dağılımları

Veri Toplama Tekniği	f	%
Anket	18	%36
Anket + Görüşme	20	%40
Anket + Kontrol Listesi	1	%2
Anket + Görüşme + Kontrol Listesi	1	%2
Anket + Görüşme + Gözlem	1	%2
Görüşme	5	%10
Anket + Görüşme + Doküman İnceleme	1	%2
Görüşme + Başarı Testi	1	%2
Görüşme + Performans Görevleri	1	%2
Anket + Delphi tekniği	1	%2
Toplam	50	%100

Tablo 8 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %40 ile en çok anket ve görüşme yöntemlerinin bir arada kullanılarak yapıldığı görülmektedir. %36 oranında ise yalnızca anket yönteminin tercih edildiği söylenebilir. Görüşme ise %10 oranı ile üçüncü en çok kullanılan yöntem olarak yer almaktadır. Söz konusu yöntemlerin yanı sıra %2 oranında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama teknikleri anket + kontrol listesi; anket + görüşme + kontrol listesi; anket + görüşme + gözlem; anket + görüşme + doküman incelemesi; görüşme + başarı testi; görüşme + performans görevleri; anket + Delphi tekniği şeklindedir.

Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımları

Araştırmaya dahil edilen eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerine Konularına Göre Dağılımları

Konular	f	%
Dil Hazırlık Programları	3	% 6
Hazırlık Programlarında Konuşma Becerisi	1	% 2
Hayat Bilgisi Öğretim Programı	1	% 2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9	% 18
Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe	1	% 2
Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe Eğitimi	2	% 4
İlkokul İngilizce Dersi	1	% 2
Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyacı	1	% 2
İngiliz Dili Eğitimi Müfredatı	1	% 2
Havacılık İngilizcesi	1	% 2
Üstün Zekalı Çocuklar	1	% 2
Fen Bilimlerinde STEM Eğitimi	1	% 2
Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Eğitimi	1	% 2
Meslek Liselerinde İngilizce Eğitimi	2	% 4
Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi	1	% 2
Hazırlık Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Dil Öğretimi	1	% 2
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin İhtiyaçları	1	% 2
Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi	1	% 2
Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretmen Eğitimi	1	% 2
İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Araç İhtiyaçları	1	% 2
Toplumsal Cinsiyet Eğitimi	1	% 2
Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: Askeri Türkçe	1	% 2
Denizcilik Öğrencilerinin Akademik İngilizce Eğitimi	1	% 2
Milli Sporcuların İngilizce Eğitimi	1	% 2
İmam Hatip Liseleri İçin İngilizce Eğitimi	1	% 2
Kırsal İlkokullarda Uzaktan Eğitim	1	% 2
Özel Amaçlı Türkçe: Ekonomi ve Finans	1	% 2
Fen Bilimleri Eğitiminde Küresel İklim Değişikliği	1	% 2
Özel Amaçlı Türkçe: Tıp	1	% 2
MYO Turizm Rehberliği İngilizce Eğitimi	1	% 2
İlköğretim ve Ortaöğretim Astronomi Programı	1	% 2
İçerik Temelli İngilizce	1	% 2
Fen ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenci Farklılıklarını Temel Alan Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri	1	% 2
Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Matematik Programı	1	% 2
CEFR Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe	1	% 2
Güzel Sanatlar Fakültesinde İngilizce Öğretimi	1	% 2
Turizm Ön Lisans Programında İngilizce	1	% 2
Türkiye’de Almanca Öğretimi	1	% 2
Toplam	50	%100

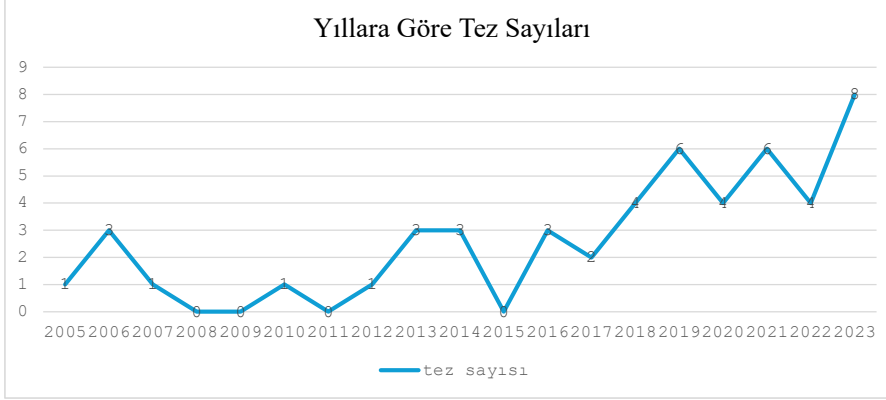
Tablo 9 incelendiğinde eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin konularında %18 ile en çok yer tutan konu başlığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” dir. Dil Hazırlık Programları %6 ile 2. sırada yer alırken “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Eğitimi” ve “Meslek Liselerinde İngilizce Eğitimi” %4 ile 3. en çok rastlanan konu başlığı olarak ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde %2 oranında ortaya çıkan diğer konu başlıkları

ise “Hazırlık Programlarında Konuşma Becerisi”, “Hayat Bilgisi Öğretim Programı”, “Afganistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe”, “İlkokul İngilizce Dersi”, “Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyacı”, “İngiliz Dili Eğitimi Müfredatı”, “Havacılık İngilizcesi”, “Üstün Zekalı Çocuklar”, “Fen Bilimlerinde STEM Eğitimi”, “Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Eğitimi”, “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi”, “Hazırlık Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Dil Öğretimi”, “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin İhtiyaçları”, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi”, “Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretmen Eğitimi”, “İngilizce Öğretmenlerinin Teknolojik Araç İhtiyaçları”, “Toplumsal Cinsiyet Eğitimi”, “Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: Askeri Türkçe”, “Denizcilik Öğrencilerinin Akademik İngilizce Eğitimi”, “Milli Sporcuların İngilizce Eğitimi”, “İmam Hatip Liseleri İçin İngilizce Eğitimi”, “Kırsal İlkokullarda Uzaktan Eğitim”, “Özel Amaçlı Türkçe: Ekonomi ve Finans”, “Fen Bilimleri Eğitiminde Küresel İklim Değişikliği”, “Özel Amaçlı Türkçe: Tıp”, “MYO Turizm Rehberliği İngilizce Eğitimi”, “İlköğretim ve Ortaöğretim Astronomi Programı”, “İçerik Temelli İngilizce”, “Fen ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenci Farklılıklarını Temel Alan Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri”, “Üstün Zekalı Öğrenciler İçin Matematik Programı”, “CEFR Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe”, “Güzel Sanatlar Fakültesinde İngilizce Öğretimi”, “Turizm Ön Lisans Programında İngilizce” ve “Türkiye’de Almanca Öğretimi” şeklinde çeşitlilik göstermektedir.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde araştırmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı ve 2008, 2009, 2011 ve 2015 yıllarında herhangi bir tez çalışması yapılmadığı ortaya çıkmıştır. 2018- 2023 yılları arasında 2015-2017 yıllarına kıyasla bir artış yaşandığı görülmektedir (Şekil 1).

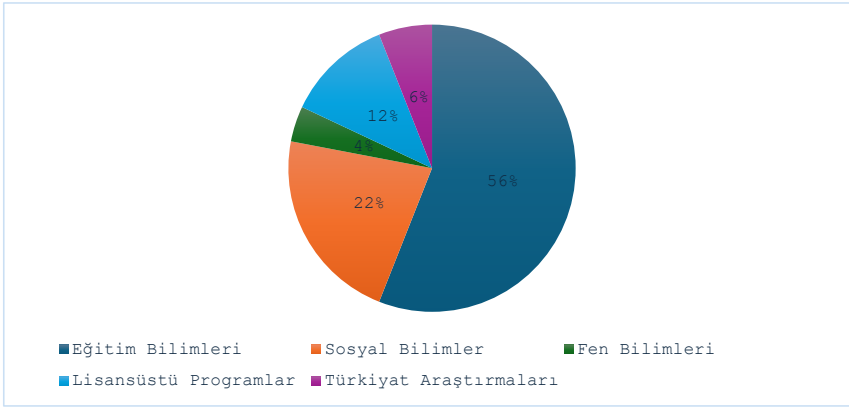
Şekil 1: Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları



Tezlerin 19 farklı üniversite bünyesinde gerçekleştirilmiş olması eğitimde ihtiyaç analizi çalışmalarının yaygınlaştırılması yönünde önemli olduğu düşünülebilir. Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili en çok lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversiteler olarak ortaya çıkmaktadır. Tezlerin yarısından fazlasının eğitim bilimleri enstitülerinde gerçekleştirilmiş çalışmalar olduğu görülmektedir. Takiben lisansüstü tezler en çok Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim/Programlar Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılmıştır (Şekil 2). Konularına göre

dağılımları bakımından ortaya çıkan başlıklar değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin ihtiyaç analizi tezlerinin Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapılmış çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü Eğitim/Programlar Enstitülerinde yapılan tez çalışmalarının ise daha çok özel/vakıf üniversiteleri bünyesinde olduğu ortaya çıkmaktadır.

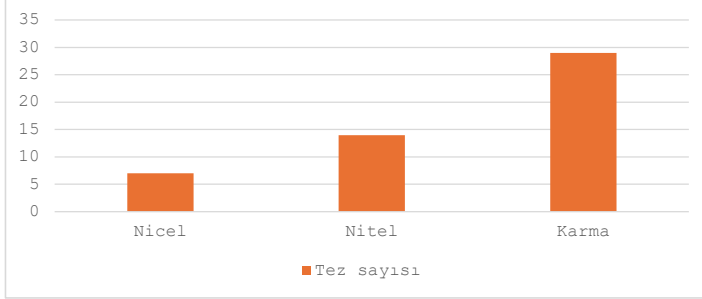
Şekil 2: Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları



Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %52 oranında Türkçe, %46 oranında İngilizce ve %2 oranında Almanca dillerinde yazıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan tez çalışmalarının çoğunlukla dil öğretimi üzerine olması 3 farklı dilde yazılmış tez çalışmalarının ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir. Üniversitelerin Yabancı Diller Eğitimi ile ilgili bölümlerinde öğretim dilinin hedef dil olması bu alanlarda yapılan çalışmaların İngilizce ya da Almanca olarak yazılması gerekliliğini beraberinde getirdiği söylenebilir. Bunun yanında yabancı dil öğretimine ilişkin gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları dışındaki tezlerin ve Türkiyat araştırmalarının Türkçe yazıldığı görülmektedir. Araştırmada İngilizce ve Türkçe yazılan tezlerin yaklaşık olarak aynı oranda olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

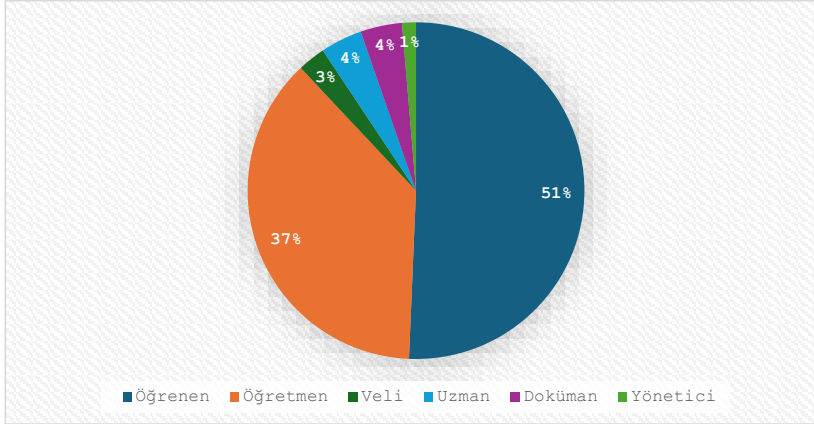
Araştırma yöntemi değişkenine ilişkin bulgulara bakıldığında yapılan çalışmaların yarısından fazlasında karma yöntemin benimsendiği söylenebilir. Yalnızca nicel yöntemlerin kullanıldığı tez çalışmalarının ise yalnızca nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların iki katı oranında olduğu görülmektedir. Kullanılan araştırma yöntemlerinin oranları şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı



Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin katılımcılarına ilişkin bulgular araştırmaların büyük oranda öğretmenlerin ve öğrenenlerin katılımıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu noktada öğretmenler, öğretim üyeleri ve dil kurslarındaki okutmanlar “öğretmen” kategorisinde değerlendirilmiştir. “Öğrenen” kategorisi ise dil öğrenenleri, üniversite öğrencilerini ve ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim görmekte olan öğrencileri kapsamaktadır. Eğitim öğretimin temelde öğretmen ve öğrenen arasında gerçekleşen bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin en aktif iki paydaşının katılımcılarda yer almasının ihtiyaç analizi araştırmalarının etkililiği bakımından önemli olduğu söylenebilir. Öğrenen ve öğretmenlerin yanında diğer paydaşların da katılımcı olarak yer alması ihtiyaçların uygulamada etkili bir karşılığı olması bakımından olumlu katkılar sunabilir. Nitekim yalnızca velilerin, yalnızca alan uzmanlarının ve yalnızca öğretim üyelerinin katılımına yönelik birer ihtiyaç analizi lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı da göze çarpmaktadır.

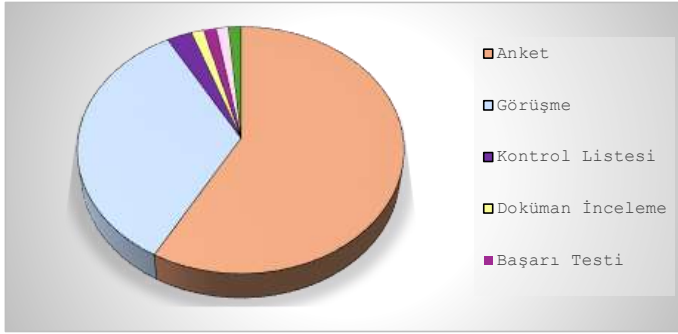
Şekil 4. Katılımcıların Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Lisansüstü Tezlerde Yer Alma Oranları



Araştırmanın veri toplama tekniklerine ilişkin sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde “anket + görüşme” kategorisinin birinci olarak, “anket” in ikinci olarak ve “görüşme” nin üçüncü olarak

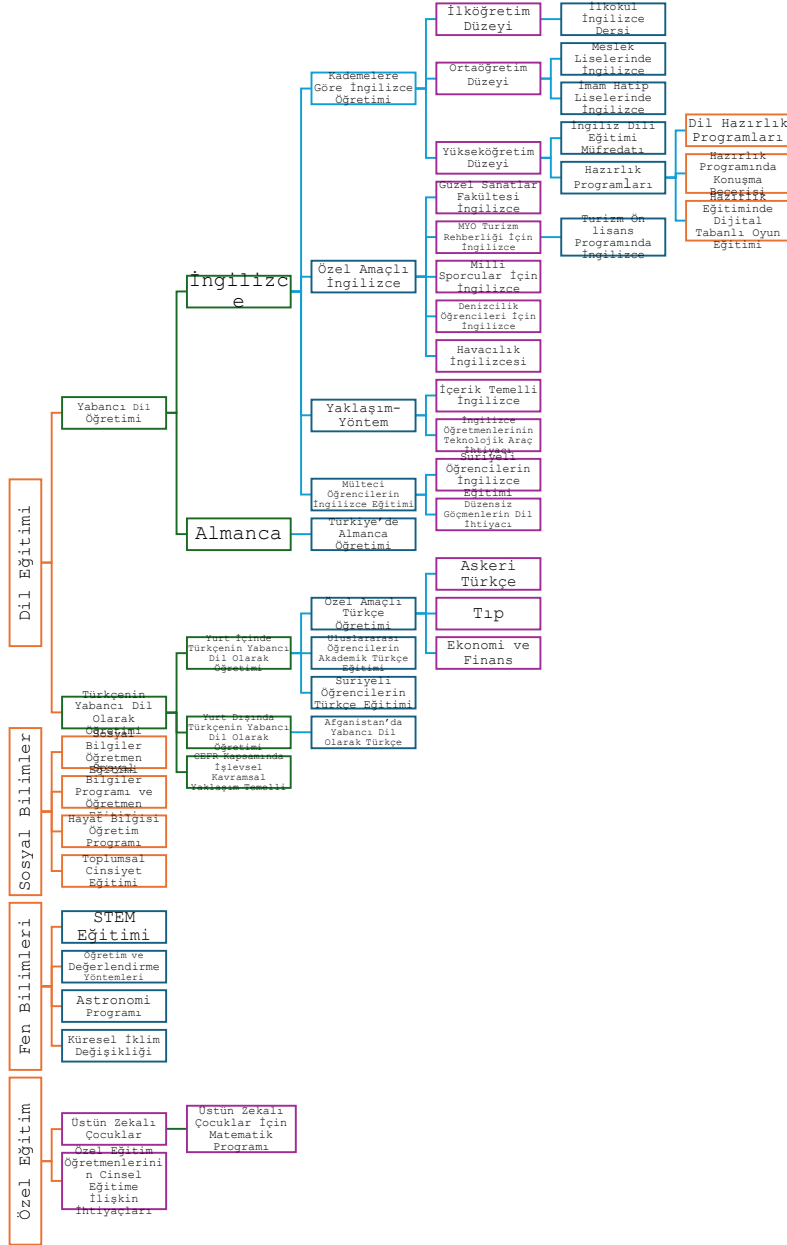
eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama yöntemi olarak yer tuttuğu ortaya çıkmıştır. Anket, görüşme ya da anket ve görüşmenin bir arada kullanılmasının yanında tezlerde kontrol listesi, doküman inceleme, başarı testi, Delphi tekniği ve performans göstergelerinin de kullanıldığı göze çarpmaktadır. Söz konusu veri toplama tekniklerinin tezlerde çeşitlilik oluşturduğu ancak düşük oranda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 5: Veri Toplama Yöntemlerinin Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerde Yer Alma Oranları

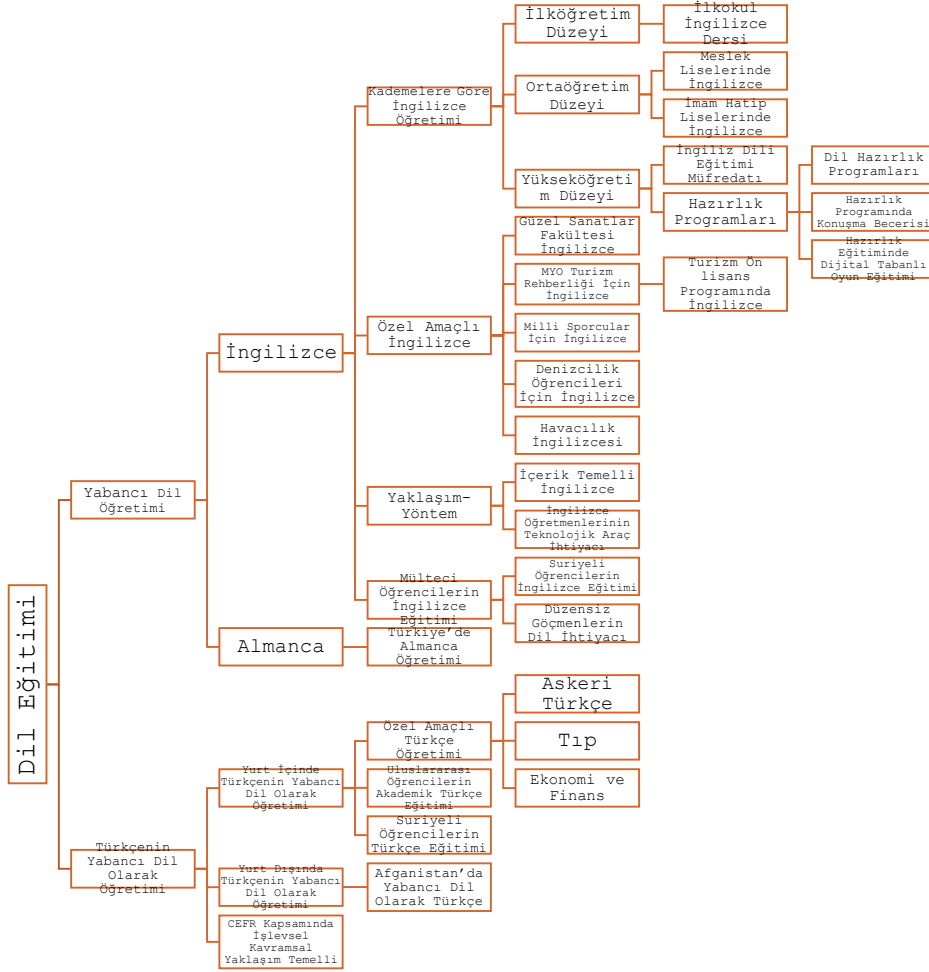


Araştırmada incelenen ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde “Dil Eğitimi”, “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ve “Özel Öğretim” olmak üzere dört ana kategori ortaya çıkmaktadır (Şekil 6). Bu kategorilerde ortaya çıkan alt başlıklar incelendiğinde ise en çok çalışmanın “Dil Eğitimi” başlığı altında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumda ihtiyaç analizi lisansüstü tez çalışmalarının “Dil Eğitimi” konusunda yoğunlaştığı ifade edilebilir. Dil Öğretimi kategorisi altında ortaya çıkan alt başlıklar 1) İngilizce Öğretimi, 2) Almanca Öğretimi ve 3) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi şeklindedir ve şekil 7’de sunulmuştur. Sosyal Bilimler kategorisi altında ortaya çıkan başlıklar 1) Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi, 2) Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretmen Eğitimi, 3) Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 4) Toplumsal Cinsiyet Eğitimi; Fen Bilimleri kategorisi altında ortaya çıkan başlıklar 1) STEM Eğitimi, 2) Öğretim ve Değerlendirme Yöntemleri 3) Astronomi Programı ve 4) Küresel İklim Değişikliği; Özel Eğitim kategorisi altında ortaya çıkan başlıklar 1) Üstün Zekalı Çocuklar İçin Matematik Programı ve 2) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin İhtiyaçları şeklindedir ve şekil 8’de sunulmuştur.

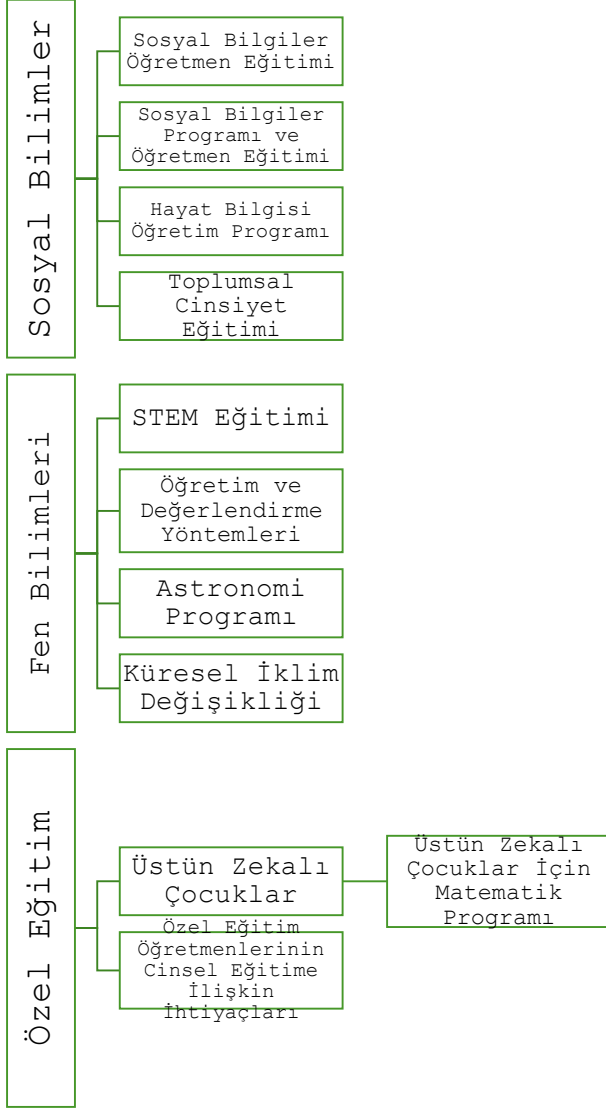
Şekil 6. Eğitimde İhtiyaç Analizi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Kategorileri



Şekil 7. Dil Eğitimi Kategorisi Alt Başlıkları



Şekil 8. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Özel Eğitim Kategorileri Alt Başlıkları



Öneriler

- Araştırmada eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde en çok öğretmen ve öğrenenlerin katılımcı olarak yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. İhtiyaç analizi çalışmalarında daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilmesi için ihtiyaç analizi çalışmalarında veli ve yönetici gibi diğer paydaşların katılımlarının artırılması önerilmektedir.
- Eğitimde ihtiyaç analizi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin “Dil Eğitimi” konularında yoğunluk gösterdiği ancak diğer disiplinlerde ihtiyaç analizi araştırmalarına yeterince yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yabancı dil derslerinin yanında fen bilimleri, sosyal bilimler alanlarındaki branşlara ilişkin ihtiyaç analizi araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Eğitimde ihtiyaç analizine ilişkin doktora düzeyinde ve ülkenin farklı bölgelerinde kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Eğitimde ihtiyaç analizi araştırmalarının uygulamadaki karşılıkları eğitim paydaşlarıyla yapılan değerlendirmelerle takip edilebilir.

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.
- Balci, 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.
- Sulistiyani, 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>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Walker, K. (2007, Nisan). Needs Assessment. Research Brief. Education Partnership, <https://eric.ed.gov/?id=ED539015> adresinden erişilmiştir.

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıflarından Bir Kesit: Kritik Öğrenme Anlarının Doğası

Zeynep ARSLAN¹

Damla DEMİREL²

Mustafa GÜLER³

Derya ÇELİK⁴

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Özet

Çalışmada göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan kritik öğrenme anlarının doğasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deneyim süresi beş yıldan az olan beş matematik öğretmenin toplamda 18 ders saatlik öğretim süreci video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının transkript edilmesinin ardından ilk olarak sınıfta ortaya çıkan öğrenci düşüncelerinin kritik öğrenme anı olup olmadığı Matematiksel Açıdan Önemli Öğrenme Fırsatları (MÖF) analitik çerçevesi temel alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 62 öğrenci düşünmesi MÖF durumu olarak belirlenmiştir. Bu MÖF durumlarının doğasını belirlemek için de, Leatham ve arkadaşlarının (2015) sınıflandırması göz önüne alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre MÖF durumlarının doğası: doğru yanıt/fikir, kavram yanlışlığı, matematiksel çelişki, eksik ya da yanlış muhakeme ve anlamlandırmaya yönelik sorular şeklindedir. Bulgular, ortaya çıkan MÖF durumlarının çoğunlukla doğru yanıt/fikir ve kavram yanlışlığı içerdiğini göstermektedir. Anlamlandırmaya yönelik sorular ile eksik ya da yanlış muhakeme durumları nispeten daha az görülmüş, matematiksel çelişki içeren durumlar ise oldukça az ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin sınıflarında yalnızca belirli türde MÖF durumlarının ortaya çıktığını ve bu durumların, öğrencilere sunulacak öğrenme fırsatlarının kapsamını sınırladığını göstermektedir. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarında MÖF çeşitliliğini artırmak, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini daha derinlemesine anlamak ve çeşitli öğrenme fırsatları sunmak açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen eğitim programlarının ve mesleki gelişim çalışmalarının MÖF durumlarının ve farklı karakteristiklerinin tanıtılmasına odaklanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: öğretmen eğitimi, göreve yeni başlayan öğretmenler, kritik öğrenme anları, öğrenme fırsatları

Giriş

Bu çalışmanın amacı, göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan kritik öğrenme anlarının doğasını incelemektir. Öğretmenlerin bu kritik anları fark etmeleri ve pedagojik süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri, öğrenci matematiksel anlamalarının derinleştirilmesi ve öğrenme sürecinin niteliğinin artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, kritik öğrenme anlarının doğasının anlaşılması, bu anların içinde barındırdığı öğrenme fırsatları göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci düşünme süreçlerini nasıl destekleyebileceğine dair değerli ve uygulamaya yönelik bilgiler sunmaktadır.

Matematik eğitiminde, öğrenci düşünme süreçlerinin doğru bir şekilde tanımlanması ve bu süreçlerin öğretim stratejilerine nasıl entegre edileceği, öğretim kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynar (Leatham, Van Zoest, Peterson, & Stockero, 2015). Sınıf ortamının karmaşıklığında, öğretmenlerin öğrenci düşünmesini anlamlandırmaları ve bu düşünmeyi pedagojik olarak verimli bir şekilde

¹ Sorumlu Yazar. Trabzon Üniversitesi, zeyneparslan@trabzon.edu.tr, 0000-0002-7864-0636

² Trabzon Üniversitesi, damlakutlu@trabzon.edu.tr, 0000-0001-7940-681X

³ Trabzon Üniversitesi, mustafaguler@trabzon.edu.tr, 0000-0002-4082-7585

⁴ Trabzon Üniversitesi, deryacelik@trabzon.edu.tr, 0000-0003-2043-4431

kullanmaları, öğretim sürecinin etkinliği açısından oldukça değerlidir. Özellikle bazı öğrenci düşünceleri, öğretmenlere öğrencilerin matematiksel anlamalarını geliştirme fırsatı sunar (Thames ve Ball, 2013; Walshaw ve Anthony, 2008). Stockero ve Van Zoest (2013) bu tür öğrenci düşüncelerinin ortaya çıktığı anları "kritik öğrenme anları" olarak tanımlamışlardır ve bu anların, öğrencinin matematiksel düşünmesini merkeze alan öğretimin anahtarı olduğunu belirtmişlerdir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler için kritik anları fark etmek ve etkili bir şekilde kullanmak, sınıfın dinamik yapısı ve öğretmenlerin deneyim eksikliği nedeniyle oldukça zorlayıcıdır (Feiman-Nemser, 2001; Kagan, 1992). Genel anlamda öğretmenlerin daha özel olarak ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark edebilme (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010; Sherin, Jacobs, & Philipp, 2011) ve bu anları pedagojik açıdan verimli bir şekilde değerlendirebilme becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir (Kooloos et al., 2022).

Kritik anların öğretim sürecindeki rolünü daha iyi kavrayabilmek için, öncelikle bu anların sınıf ortamında ortaya çıkıp çıkmadığını ve ortaya çıktığında doğasının, yani karakteristiğinin nasıl olduğunu anlamak önemlidir. Araştırmada, Leatham ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Matematiksel Açıdan Önemli Öğrenme Fırsatları (MÖF) analitik çerçevesi temel alınmıştır. MÖF çerçevesi, öğretmenlere, öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin ortaya çıktığı kritik anları belirlemede bir lens sağlamaktadır. MÖF olarak adlandırılan bu anlar, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini zengin bir matematiksel tartışmanın nesnesi haline getirme potansiyeline sahip olan durumlardır.

Bir öğrencinin düşünmesinin MÖF olarak sınıflandırılabilmesi için üç temel özelliği taşıması gerekmektedir: öğrenci matematiksel düşünmesi olması (ÖMD), matematiksel açıdan önemli olması (MAÖ) ve pedagojik fırsat (PF) sunması.

- **Öğrenci Matematiksel Düşünmesi (ÖMD):** Öğrencinin matematikle ilgili düşünmesi, öğrenci katkılarının gözlemlenmesi ve bu katkılardan yola çıkarak öğrencinin matematiksel fikirleri hakkında makul çıkarımlar yapmayı içerir.
- **Matematiksel Açıdan Önemli (MAÖ):** Öğrencinin düşünmesinin, öğrencinin matematiksel gelişim düzeyine uygun olması ve öğrenme hedefleri açısından merkezi bir konumda bulunmasını ifade eder.
- **Pedagojik Fırsat (PF):** Öğrencinin düşünmesinin, matematiksel olarak anlamlı bir noktayı tartışmak için uygun bir açılım yaratması ve bu açılımı değerlendirmek için doğru zamanlamayı sağlamasıdır.

Bir öğrencinin düşünmesi bu üç kritere de uyuyorsa, bu durum MÖF olarak sınıflandırılır (Leatham et al., 2015). Bu çerçeve, öğretmenlere ve araştırmacılara, sınıf ortamında öğrenci düşüncelerinin kritik anlarını tanımlamak için pratik bir bakış açısı sunmaktadır.

Van Zoest ve diğerleri (2017), MÖF durumlarının, öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde yönetilmesinde ve öğrenci öğrenme fırsatlarının artırılmasında yüksek bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır. Leatham ve arkadaşları (2015) bu kritik anları beş kategoriye ayırmıştır: (a) doğru fikir/yanıt, (b) kavram yanlışlığı, (c) matematiksel bir çelişki, (d) eksik ya da yanlış muhakeme, (e) anlamlandırmaya yönelik sorular. Bu sınıflandırma, çalışmamızda göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan kritik anların doğasını anlamak için kullanılmıştır.



Şekil 1. MÖF durumlarının sunduğu fırsatlar

MÖF durumları, öğrencilerin düşüncelerinin farklı yönleri hakkında zengin tartışmalar yapma ve öğrenci anlamalarını derinleştirme fırsatları sunar. Örneğin, doğru yanıtlar öğrencinin düşünmesinin doğruluğunu sorgulama imkanı verirken; kavram yanlışlıkları, öğrencinin neden yanlış düşündüğünü açıklamaya yönelik fırsatlar sunar. Matematiksel çelişkiler, çelişkiyi çözme ve mantıklı bir sonuca ulaşma için ideal bir ortam oluştururken; eksik ya da yanlış muhakeme, akıl yürütme sürecindeki eksiklikleri belirleme olanağı sağlar. Anlamlandırmaya yönelik sorular ise matematiksel bir fikri derinlemesine keşfetmek için kullanılabilir. Bu fırsatların öğretim sürecinde değerlendirilebilmesi için, sınıfta farklı türde MÖF durumlarının ortaya çıkması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında yalnızca belirli türde MÖF durumlarının değil, bu beş farklı kategorideki durumların çeşitliliğinin ortaya çıkması, öğrencilere sunulacak öğrenme fırsatlarının kapsamını genişletebilir. Bu bağlamda, araştırma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarında bu kritik anların ortaya çıkıp çıkmadığını incelemeye ve eğer ortaya çıkmışsa, bu anların doğasını ortaya koymaya odaklanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sınıf ortamında ortaya çıkan kritik öğrenme anlarının (MÖF durumları) doğasını incelemek amacıyla video kayıtları üzerinden analiz yapılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar, Türkiye'de görev yapan ve öğretmenlik deneyimi beş yılın altında olan beş ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden dört tanesi matematik eğitimi alanında lisans derecesine sahipken, bir öğretmen ise matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktadır. Katılımcıların ikisi üç yıllık, üçü ise dört yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Veri Toplama

Veri toplama sürecinde, her bir öğretmenin sınıfında en az üç ders saati boyunca gözlem yapılmış ve bu dersler video ile kayıt altına alınmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin doğal sınıf ortamlarında, tercih

ettikleri konuları işledikleri derslerde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 18 ders saati boyunca kayıt alınmıştır.

Bu çalışmada, Matematiksel Açıdan Önemli Öğrenme Fırsatları (MÖF) durumları, öğretim süreci boyunca kendiliğinden ve rastgele bir şekilde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler, bu kritik anların özellikle belirlenmekte olduğunun farkında olmadığından öğretmenlerin tepkileri doğal öğretim pratiklerini yansıtmaktadır.

Veri Analizi

Veri analizinde, videoya kaydedilen dersler transkript edilerek öğrencilerin matematiksel düşüncelerine yönelik katkıları (yazılı, sözlü, jest ve mimik) belirlenmiştir. Bu katkıların Matematiksel Açıdan Önemli Öğrenme Fırsatları (MÖF) olup olmadığını belirlemek için Leatham ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen MÖF Analitik Çerçevesi kullanılmıştır.

İlk aşamada, üç araştırmacı video kayıtlarını bağımsız olarak inceleyerek MÖF durumlarını tespit etmiştir. Bu bağımsız inceleme sonucunda araştırmacılar arasındaki tutarlılık %75 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra, araştırmacılar bir araya gelerek en az bir kişinin farklılaştığı durumları tartışmış ve fikir birliği elde edene kadar bu tartışma sürecini sürdürmüşlerdir.

İkinci aşamada, tespit edilen MÖF durumlarının karakteristiği, yani hangi kategorilere girdiği iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde belirlenmiştir. Bu kategorileme, Leatham ve arkadaşları (2015) tarafından tanımlanan beş kategoriye (a) sıra dışı muhakeme içeren doğru cevap, (b) kavram yanlışlığı içeren yanlış cevap, (c) matematiksel bir çelişki, (d) eksik ya da yanlış muhakeme, (e) anlamlandırmaya yönelik sorular) dayanmaktadır. Bu süreçte, araştırmacılar arasındaki tutarlılık %87 olarak hesaplanmıştır. Farklılaşan durumlar için araştırmacılar yeniden bir araya gelip fikir birliğine varana kadar tartışmışlardır.

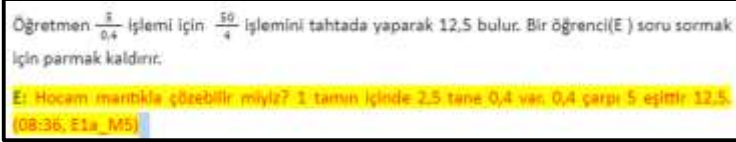
Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın verilerinin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Çalışmada ilk olarak göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan kritik anları (MÖF) belirleme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte MÖF analitik Çerçevesi kullanılmıştır. Şekil 2’de yer alan örnek, incelenen sınıf durumlarındaki öğrenci düşüncelerinin bir MÖF olup olmadığını tespit etme sürecini yansıtmaktadır.

başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan kritik anların matematiksel bir çelişki ($f=5$) içeren doğaya sahip olduğu durumlara ise oldukça az rastlanmıştır.

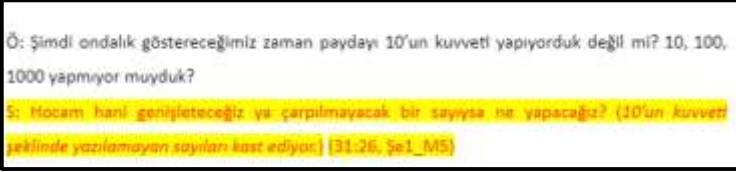
Aşağıda, göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin sınıflarından her bir duruma yönelik örnek durum sunulmuştur. Şekil 4'te doğru fikir/yanıt içeren kritik bir öğrenme anının (MÖF durumunun) örneği yer almaktadır.



Şekil 4. Doğru fikir/yanıt içeren bir MÖF durumu

Öğretmen $\frac{5}{0,4}$ işlemi için genişletme yaparak $\frac{50}{4}$ sonucuna ulaşmış ve bu sonucu da 12,5 olarak ifade etmiştir. Şekil 4'te, bir öğrencinin genişletme algoritmasını uygulamadan doğru sonuca ulaştığı görülmektedir. Öğrenci 1 tamın içerisinde 2,5 tane 0,4 olduğunu dolayısıyla 5 tamın içerisinde 0,4'ün 12,5 tane olacağını ifade etmek istemiştir. Öğrencinin fikri sınıfta henüz vurgulanmayan bir matematiksel anlayışı yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu fikrin kritik bir öğrenme anı olduğu ve doğası gereği doğru fikir/yanıt içerdiği söylenebilir.

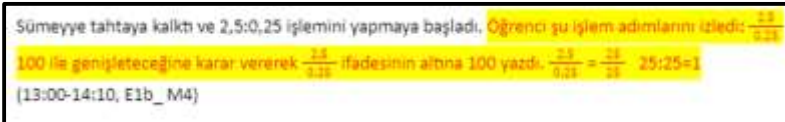
Şekil 5'te yer alan durum anlamlandırmaya yönelik sorular doğasına sahip bir kritik bir öğrenme anının örneğini temsil etmektedir.



Şekil 5. Anlamlandırmaya yönelik sorular doğasına sahip bir MÖF durumu

Öğretmen bir ifadenin ondalık olarak temsil edileceği zaman ifadedeki paydanın 10 ve 10'un kuvveti şeklinde yazılması gerektiğini ifade etmiştir. Şekil 5'ten görüldüğü gibi öğrencilerden biri paydadaki sayının 10'un kuvveti şeklinde yazılamayacağı zaman ne yapılacağını sormuştur. Öğrenci başka alternatif bir durumda nasıl bir yol izleneceğini merak ettiği bu soruyla kritik bir öğrenme anı oluşturduğu ve bu yeni durumu anlamlandırmaya çalıştığı görülmektedir.

Şekil 6'da kavram yanılgısı içeren kritik bir öğrenme anının (MÖF durumunun) örneği yer almaktadır.

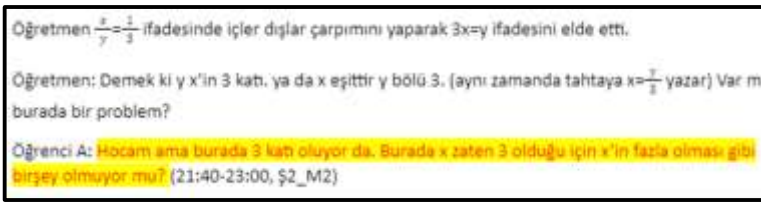


Şekil 6. Kavram yanılgısı içeren bir MÖF durumu

Yukarıdaki örnekte bir öğrencinin $\frac{2,5}{0,25}$ işlemini yapma sürecinde izlediği adımlar yer almaktadır. Öğrencinin 0,25 ondalık sayısını dikkate alarak ilk olarak ifadeyi 100 ile genişletmeye karar verdiği

ve doğru yönde bir adım attığı görülmektedir. Devamındaki açıklamalardan öğrencinin 100 ile genişletme sonunda $\frac{25}{25}$ ifadesine ulaştığı anlaşılmaktadır. Öğrenci 0,25 sayısını 100 ile çarpınca doğru sonuca ulaşırken 2,5 sayısını 100 ile çarpınca doğru sonuca ulaşamamıştır. Bu durum öğrencinin ondalık sayılarda çarpma işleminde eksikliklerinin olduğunu göstermiştir. Benzer eksikliğin sınıfın genelinde olması olası bir durum olduğu için öğrencinin bu düşünmesi kritik bir öğrenme anı oluşturmuştur. Ve bu düşünme doğası gereği kavram yanılgısı içeren bir düşünmeyi temsil etmektedir.

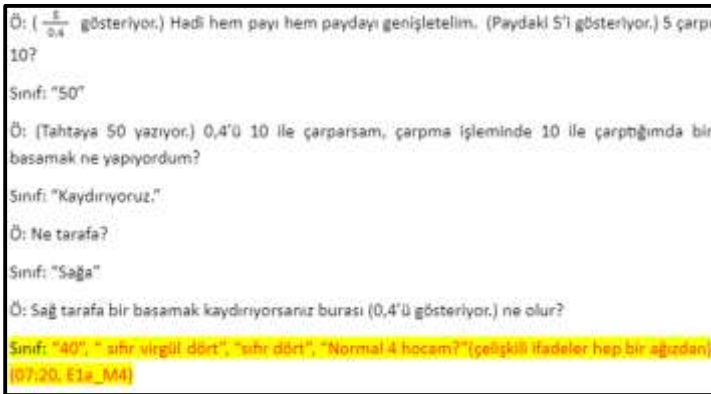
Şekil 7’de yer alan durum eksik ya da yanlış muhakeme doğasına sahip bir kritik bir öğrenme anının örneğini temsil etmektedir.



Şekil 7. Eksik ya da yanlış muhakeme içeren bir MÖF durumu

Yukarıdaki örnekte öğretmen $3x=y$ ifadesini yorumlamış ve y'nin x'in 3 katı olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık ise öğrencilerden biri x'in önündeki katsayının y'nin önündeki katsayıdan daha büyük olduğunu atıfta bulunarak x'in y'den daha büyük olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci bu düşünmesiyle eksik/yanlış bir muhakeme süreci işletmiş ve aslında incelenen hususun sınıfta ele alınmaya değer bir öğrenme anı olduğunu göstermiştir.

Şekil 8’de yer alan durum matematiksel çelişki doğasına sahip bir kritik bir öğrenme anının örneğini temsil etmektedir.



Şekil 8. Matematiksel çelişki içeren bir MÖF durumu

Yukarıdaki örnekte öğretmenin sınıfta $\frac{5}{0.4}$ işlemini genişletmeye yönelik bir süreç başlattığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 5 ile 10'un çarpımında hemfikir olduğu, 0,4 ile 10'un çarpımında ise farklı fikirlere sahip olduğu görülmektedir. Şekil 8'den görüldüğü gibi 0,4 ile 10'un çarpımına yönelik sınıftan 40, 4 ve 0,4 cevapları gelmiştir. Sınıfta çelişki ortamı oluşturan bu durum aslında

öğrencilerin ondalık sayılarda çarpma işleminde zorlandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla birbirinden farklı bu cevaplar sınıfta bir kritik öğrenme anı oluşturmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada 18 saatlik öğretim videolarının analizi sonucunda 62 MÖF durumunun ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgu göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarında her bir ders saati için yaklaşık üç MÖF durumunun ortaya çıktığı anlamına gelmektedir. Öğretmenin bu MÖF durumlarına ilişkin farkındalığı ve bu anları verimli bir şekilde kullanması doğrudan nicelikle ilişkili olmamakla birlikte ortaya çıkan MÖF durumlarının sınırlı sayıda olduğu ifade edilebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan MÖF durumlarının yarısından fazlası (%58) doğru yanıt/fikir ve kavram yanılgısı içermektedir. Bunu anlamlandırmaya yönelik sorular (%21), eksik ya da yanlış muhakeme (%13) ve sınıf ortamlarında çelişki içeren (%8) içeren MÖF durumları takip etmiştir. Bu durum öğretmene doğruyu sorgulama veya bir fikrin neden yanlış olduğunu açıklamak için önemli pedagojik fırsatları sunarken, akıl yürütmeye eksik ve hatalı olanı bulma ile çelişkiyi çözme ve mantıksal çözüme ulaşma gibi çok önemli öğrenme fırsatların geride kalmasına sebep olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin doğrudan bir yanıt sunmalarının teşvik edildiği bir sınıf ortamı ile ilişkili olabilir. Özellikle ulusal literatürdeki çalışmalar (Açıkgöz, 2003; Tarman, 2010) sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin genellikle doğru ya da yanlış yanıtlara odaklandıkları, düşünme süreçlerine yeterince önem vermediklerini ortaya koymaktadır (Açıkgöz, 2003; Çelik ve Natır, 2023; Tarman, 2010). Bu türden bir yaklaşım ise, öğretim sürecinde etkileşimleri sınırlamakta ve öğrencilerin doğrudan yanıt verme eğilimlerini pekiştirmektedir.

Benzer şekilde Türk eğitim sisteminde çoktan seçmeli sınavları merkezine alan değerlendirme süreçlerinin yaygın olması doğru yanıt bulmaya dayalı bu yaklaşımları güçlendirmektedir. Bu ise farklı öğrenci düşünmelerinin ele alınmadığı, düşünme sürecinin sorgulanmadığı sonuç odaklı bir öğretim sürecinin (ya da sınıf kültürünün) yerleşmesine sebep olmaktadır. En genel manada, her ne kadar sınırlı sayıda olsa da, mevcut kritik anların daha çok doğru yanıt veya kavram yanılgısı içeren durumlarla karakterize edilmesi, öğretim ortamlarını daha geniş yelpazede düşünme fırsatlarını sunma noktasında sınırlamaktadır.

Öneriler

Öğretmen Eğitimi Programlarının Geliştirilmesi: Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme süreçlerini tanıma ve bu süreçleri pedagojik olarak kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla, eğitim fakültelerinde MÖF'lerin doğası hakkında daha fazla bilgi verilebilir.

Sınıf İçi Etkileşimlerin ve Değerlendirme Yöntemlerinin Geliştirilmesi: Öğretmenler, sınıf ortamında sadece doğru ya da yanlış yanıtlara odaklanmak yerine, öğrencilerin düşünme süreçlerini keşfetmelerine olanak tanıyan etkileşimleri artırmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca, sınav ve değerlendirme sistemlerinde düşünme süreçlerini de değerlendiren sorulara yer verilmesi, öğretim süreçlerinin daha kapsamlı olmasını sağlayacaktır.

Mesleki Gelişim ve Destek: Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, MÖF durumlarını tanımaları ve bunları fark edip pedagojik fırsatlara dönüştürme becerilerini geliştirmeleri için mesleki gelişim programları düzenlenebilir.

İleride Yapılacak Çalışmalar: Öğretmenlerin MÖF durumlarını fark etmeleri, fark ettiklerinde bu fırsatları nasıl değerlendirdikleri üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu durumlar, öğretmenlerin pedagojik

becerilerini geliştirmeleri ve sınıf ortamında öğrencilerin düşünme süreçlerini daha verimli kullanabilmeleri açısından önemli ipuçları sunabilir.

Kaynaklar

- 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.
- Çelik, D., & Natır, Z. (2023). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Amaçlı Sınıf İçi Pratiklerinin Niteliği. 6. *Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRKBİLMAT-6) Sempozyumu*, 28-30 Ekim 2023, Kızılcahamam, Ankara.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- 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.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kooloos, C., Oolbekkink-Marchand, H., van Boven, S., Kaenders, R., & Heckman, G. (2022). Building on student mathematical thinking in whole-class discourse: Exploring teachers' in-the-moment decision-making, interpretation, and underlying conceptions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(4), 453-477.
- 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.
- Sherin, M., Jacobs, V., & Philipp, R. (2011). Using Classroom Artifacts to Focus Teachers' Noticing: Affordances and Opportunities. In *Mathematics Teacher Noticing* (pp. 199-217). Routledge.
- 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.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Öğretim Programı Değerlendirmesi: Trabzon Örneği

Lale Cerrah ÖZSEVGECİ¹

Trabzon Üniversitesi

Arzu SAKA²

Trabzon Üniversitesi

İlknur ÇAKIR³

MEB

Özet

2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçecek olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında görsel ve yazılı medyada olumlu ve olumsuz görüşlerin varlığı dikkat çekmektedir. Olumlu görüşler arasında, yeni müfredat ile özgün bir eğitim felsefesi benimsenmesi “yetkin ve erdemli insan” profilinde öğrenci yetiştirmenin hedeflenmesi, sadeleştirilmiş içeriğe sahip olması, beceri ve bütüncül eğitim yaklaşımı benimsemesi ön plana çıkmaktadır. Olumsuz görüşler ise öğretim programının çok farklı ve anlaşılamayan bileşenleri içerdiği, kılavuz kitaplara ve somut örneklere ihtiyaç olduğu, disiplinlerarası ilişkilerin yüzeysel kaldığı, örnek ölçme-değerlendirmelere yer verilmediği şeklindedir. Uygulamaya geçilecek yeni öğretim programının uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında değerlendirilmesi programın etkililiğini anlayabilmek için gereklidir. Uygulama öncesi eğitim paydaşlarından alınan görüşler bu bağlamda çok değerlidir. Bu tip araştırmalar, değerlendirmelerin daha net görülebilmesi açısından alana katkı sağlayıcıdır. Bu çalışmada da, “Trabzon merkezde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yeni biyoloji müfredatı hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem sorusuna cevap bulabilmek amacıyla 16 sorudan oluşan bir Google anket hazırlanmış ve uygulanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinde tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 20 biyoloji öğretmeni katılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılmış ve yüzde oranları hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, maarif modelinin büyük oranda anlaşıldığını, öğretmenlerin programa yönelik olumlu görüş bildirdikleri, her sınıf düzeyinde konu sıralamalarını beğendiklerini ortaya koymuştur. Küçük bir grupta yürütülen bu çalışmaların daha büyük örneklem gruplarıyla yürütülmesi ve uygulama sonrasında da bu değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Öğretim Programı, Biyoloji Öğretmenleri, Program Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri.

Abstract

It is noteworthy that there are positive and negative opinions in the visual and written media about the Turkish Century Education Model, which will be implemented in the 2024-2025 academic year. Among the positive opinions, the adoption of a unique educational philosophy with the new curriculum, the aim of raising students in the profile of “competent and virtuous people”, having a simplified content, and adopting a skills and holistic education approach come to the fore. Negative opinions are that the curriculum includes many different and incomprehensible components, that there is a need for guidebooks and concrete examples, that interdisciplinary relations remain superficial, and that sample measurement and evaluation are not included. Evaluation of the new curriculum before and after implementation is necessary to understand the effectiveness of the program. The opinions of educational stakeholders before the implementation are very valuable in this context. This type of research contributes to the field in order to see the evaluations more clearly. In this study, an

¹ Sorumlu Yazar. Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi, cerrah@trabzon.edu.tr, ORCID No:0000-0002-2210-9838

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, asaka@trabzon.edu.tr, ORCID No:0000-0001-8222-8444

³ Çarşıbaşı METAL, MEB, cakir.ilknur@gmail.com

answer to the question “What are the opinions of biology teachers working in Trabzon center about the new biology curriculum?” was sought. In order to research this problem, a Google survey consisting of 16 questions was prepared and applied. Twenty biology teachers participated in this survey study. Convenience sampling method was preferred based on volunteering. The responses of the teachers’ were grouped according to their similarities and percentages of them were calculated. The findings of the study revealed that the curriculum model was largely understood, teachers expressed positive opinions about the curriculum, and they liked the subject sequencing at each grade level. It is recommended that these studies conducted with a small group be conducted with larger sample groups and that these kinds of studies be conducted after implementation of the curriculum.

Keywords: Turkish Century Education Model Biology Curriculum, Biology Teachers, Curriculum Evaluation, Teacher Opinions.

Giriş

Eğitim ve öğretim kurumları ile öğrencilerin hızla gelişen dünyanın değişen koşullarında tek başına ayakta kalabilmesini sağlayacak becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Varış, 1977, s:16). Bu sürecin istenilen şekilde planlı olarak yürütülebilmesinde etkili olan unsurlardan biri öğretim programlarıdır. Öğretim programları, toplumun genel ve özel amaçları dikkate alınarak, her bir öğretim kademesindeki disiplinler için ayrı ayrı hazırlanır ve uygulanır (Koçakoğlu, 2016).

Öğretim programındaki bu disiplinlerden biri de biyolojidir. Temellerinin ilkökul kademesindeki hayat bilgisi ve fen bilimleri dersleri ile atılmaya başlandığı biyoloji bilimi, ayrı bir ders olarak lise düzeyinde öğretilmektedir. İnsanın sağlıklı bir şekilde hayatını sürdürebilmesi, çevresini koruyabilmesi ve sürdürülebilirliği sağlayabilmesi için iyi bir biyoloji eğitimi alması, bunun içinde bu dersin öğretim programının iyi hazırlanması gerekmektedir (Aydın ve Aslan, 2021; Ersoy ve Merter, 2012).

Cumhuriyet tarihi boyunca biyoloji öğretim programları ülkedeki siyasi ve politik gelişmelere, diğer ülkelerde ortaya konan bilimsel çalışmalara paralel olarak birçok kez değişmiştir. 2000 yılların başlarına kadar, Tabiiyat Öğretim Programı (1924), Tabiiye Öğretim Programı (1935), Tabiat Bilgisi (1957), Modern Biyoloji Programı (bazı deneme okullarında 1971-1976), Biyoloji Öğretim Programı (1985) ve Biyoloji Öğretim Programı (1998) uygulanmıştır (Kabadere, 2010). 2000’li yıllarda ise 2007- 2009 yıllarında kademeli olarak güncellenmiş, 2013 yılında yeniden güncellenmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanmıştır. Ardından 2018 yılında MEB tarafından tekrar güncellenerek Biyoloji dersi yeni öğretim programı yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir (Duygulu, 2021).

Günümüze kadar toplamda dokuz kez değiştirilmiş olan biyoloji öğretim programı 2024 yılında Maarif modeline uygun olarak tekrar güncellenmiştir. Programlar uygulama öncesi öğretmen ve akademisyen görüşlerine sunularak uygulanabilirliği, ekonomikliği ve içeriği gibi konularda öneri alma yönünde değerlendirilmektedir. Eğitim paydaşlarının geliştirme sürecindeki bu görüş ve önerileri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılır. Programın ikinci değerlendirme süreci uygulanma sürecinde gerçekleştirilir. Uygulamadaki aksaklıkların değerlendirilmesi ile elde edilen veriler de programın iyileştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Koçakoğlu, 2016). İlgili alan yazın incelendiğinde güncellenen biyoloji öğretim programlarının çeşitli başlıklar altında değerlendirildiği görülmektedir. Temelli ve Kurt (2011), biyoloji öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Koçakoğlu (2016), 2013 tarihinde geliştirilen öğretim programını bir önceki öğretim programı ile karşılaştırarak incelemiştir. Özatlı (2018) ise 2013 ve 2018 programlarını karşılaştırmış ve her iki programdaki kazanımların ve içeriğin nasıl farklılaştığını ortaya koymuştur. Aslan-Efe ve Efe (2018),

2013, 2017 ve 2018 programlarındaki kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Atmaca ve Bumen (2023), 2018 yılı biyoloji dersi öğretim programını yatay ve dikey kaynaşıklık açısından incelemiştir. Atlı (2019) ise biyoloji öğretim programını yaratıcılık becerisi yönünden değerlendirmiştir. Benzer şekilde Taşlı (2023), ilkokul kademesinden başlayarak, öğretim programlarındaki biyoloji konularını, kavram sayılarını ve kazanımları incelenmiştir. Kazanımların incelenmesinde yenilenmiş Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Yine sınıf düzeyinde ya da genel olarak programın etkililiğini, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Aydın ve Aslan, 2021; Çetin ve Başbay, 2015; Horasan, Aydın, ve Kete, 2013; İpek, Atik, ve Erkoç, 2021).

Program değerlendirmeleri doğrultusunda yapılacak değişiklikler ve iyileştirmeler istenen programa ulaşabilmek için önemlidir. Özde biyoloji dersinde istenen hedeflere genelde ise eğitimin kalitesinin artırılmasında programların etkililiğinin incelenmesi gereklidir (Atmaca ve Bumen, 2023). Programların uygulanmasında görülen aksaklıkların tespit edilmesi, bu durumlarla ilgili hızlı şekilde çözüm önerilerinin geliştirilip uygulanmaya konması sistemin sağlıklı bir şekilde işleyişine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, uygulama öncesinde yeni öğretim programına yönelik genel bir durum tespiti yapılması, öngörülen sorunların ve öğretmen önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öncesinde de belirtildiği gibi paydaşlardan görüş alınmıştır fakat bu çalışmada programın bileşenleri bağlamında bir inceleme yapılmıştır. Dolayısıyla çalışma, biyoloji öğretmenlerinin, Biyoloji dersi Maarif Modeli öğretim programının uygulanabilirliği, içeriği ve öğrenme öğretme süreci boyutlarındaki bilgi ve görüşlerine odaklanmıştır.

Öğretim programının ve beraberinde getirdiği anlayışın anlaşılabilirliği, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi, istenilen amaca ulaşılabilirliği için öğretmenlerin programdan haberdar olma, programı anlama durumlarının ve program ile ilgili önerilerinin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda elde edilen veriler ışığında programların değiştirilmesi yerine eksikliklerinin giderilerek başarılarının artırılması sağlanabilir. Elde edilecek bulguların öğretmenlerin programı en iyi şekilde uygulayabilmelerine yardımcı olacak eğitimlerin planlanmasında da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır Öğretmenlerin uygulanmaya başlayacak Türkiye Yüzyılı Maarif modeli Biyoloji Dersi Öğretim Programı hakkındaki bilgi ve görüşlerinin ne olduğunun doğrudan incelenmesine yönelik bir tarama yapılmıştır. Tarama modelleri mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005). Karasar (1991:79)' a göre "genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir". Bu çalışmada da öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri alınarak mevcut durum ile ilgili bir yargıya varılmaya çalışılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, Trabzon İl'inde çalışan 20 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya gönüllü olan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak Google anket kullanılmıştır. Anket, araştırma sorusuna cevap verebilecek niteliğe uygun şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler arasında ilişkisel bir analiz yapılmayacağı için kişisel bilgiler sorgulanmamıştır. Ankette öğretmenlerin

biyoloji dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 16 soru yer almıştır. Öğretmenlere, programı beğenme durumları, konu sıralaması, yöntem ve teknikler, okuryazarlıklar hakkında sorular sorulmuştur.

Anketin içerik geçerliliği ve anketteki maddelerinin amacına uygunluğu uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Anket maddeleri, konu hakkında yeterliliğe sahip alan uzmanları ve öğretmenler ile tartışılarak değerlendirilmiştir. Bazı sorularda cevabı kolaylaştırabilmek için seçenekler sunulmuştur.

Verilerin analizinde yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğretmenlerin cevapları benzerliklerine göre gruplandırılıp yüzdeleri hesaplanmıştır. Bazı sorularda okunabilirliği artırmak adına kodlar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde araştırmacıların ortak görüş birliğine dikkat edilmiştir.

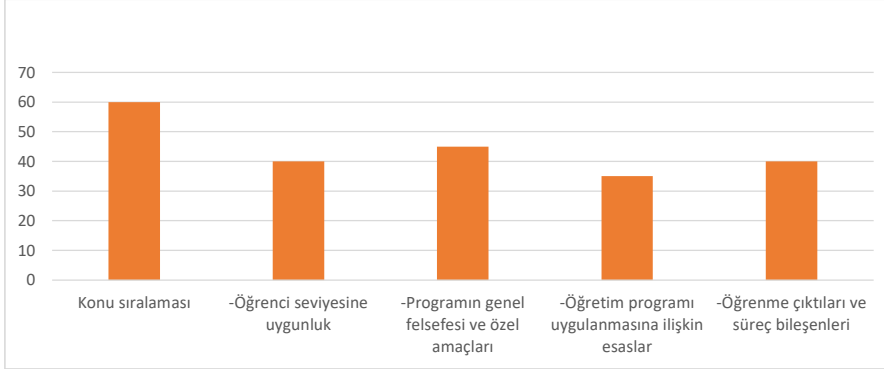
Bulgular

Anketin ilk sorusunda öğretmenlere Maarif Modelinin anlaşılır olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin % 80'i bu soruya evet cevabını vermiştir. Programda belirtildiği gibi disiplinler arası ilişki/köprü olma durumuna ise %75'i evet demiştir. Öğretmenlerden bu modeli açıklamaları istendiğinde şu cevapları vermişlerdir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Maarif Modeli İle İlgili Açıklamaları

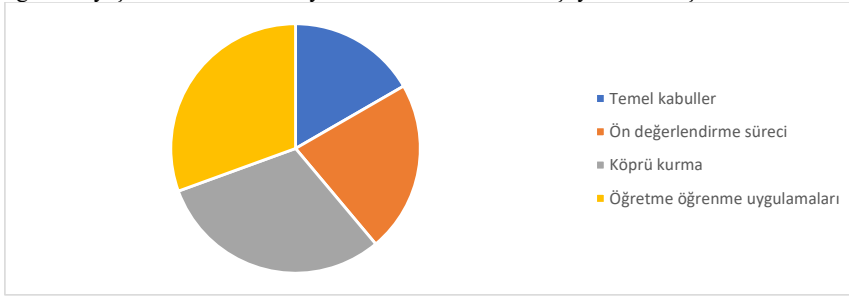
Kodlar	Öğretmen Cevapları	%
Olumlu	Olumlu Başarılı Çok güzel Uzun vadeli planlama	20
Uygulamaya dönük	Yaşayarak bilgiyi öğrenme Öğrencilerin yaşamlarına aktarabilecekleri bilgiye ulaşma yöntemi. Öğrencinin araştırma ve deney yaparak kendisinin öğrenmesi bekleniyor. Bilgi uygulama deney sentez analiz tartışma var. Öğrencileri sınıfta aktif tutmaya ve paylaşmaya yönlendiriyor. Yaparak uygulayarak öğrenmeyi hedefliyor. Etkinlik ağırlıklı model	30
Yenilikçi	Yeni bir model Değişen eğitim ve öğretim koşullarına göre günümüz eğitim ortamını düzenlemek. Yenilikçi Uygun zamanda uygun disiplinleri içine alan modern ve uygulanabilir	20
Olumsuz	Karmaşa İdeolojik bir tatmin alanı Eğitim ve öğretim sistemi için Osmanlıca MAARİF kelimesinin kullanılmasını uygun bulmuyorum	15
Amaçlı	Öğrenci odaklı, araştırmaya yöneliyor, değer odaklı Biyoloji için konuların yerleri değiştirilmiş Bilginin yayılmasını sağlıyor	15

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yeni program hakkında olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Programın beğendikleri yönleri ile ilgili öğretmen görüşleri ise Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Programın beğenilen yönleri

Grafikte görüldüğü gibi öğretmenler en çok programdaki konu sıralamasını beğendiklerini belirtmişlerdir. Bunu programın genel felsefesi ve özel amaçları izlemektedir. Öğretmenler, öğretme öğrenme yaşantıları kısmında faydalı buldukları kısımları şöyle belirtmişlerdir.



Öğretmenlerin konu sıralamasına yönelik ayrıntılı görüşleri ise Tablo 3 ve Tablo 4'te toplu halde sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıf bazında konu sıralamasına yönelik görüşleri

Sınıflar	Konu Sıralaması		Öğretmen Görüşleri
	Uygun (%)	Uygun Değil (%)	
9	95	5	Canlıların yapısını oluşturan maddeler ve canlıların en küçük birimi hücreyi öğrenmeden direkt canlıları incelemek yanlış.
10	65	35	Sindirim, enerji temasında hormon ve sinir verilmeden verilemez. İnsan fizyolojisi bütün olarak verilmelidir. Enerji ünitesi 10. sınıf için ileri düzeydedir. Meslek liseleri ve 11. sınıfta EA ya geçecek öğrencileri zorlar. Ayrıca 9. sınıfta ki hücre konusundan sonra 10.sınıfta hücre bölünmesi Enerji konusu 12. Sınıfta olmalı
11	85	15	Yine 11de konu bütünlüğü yok. Karmaşık

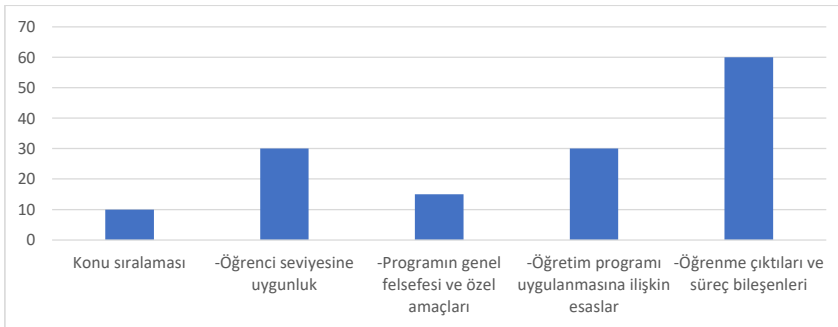
			Sistemlerin hepsi bir arada anlatılmalıdır
12	80	20	Şimdi uygulanan program sıralaması yerindeydi. O yüzde uygun bulmuyorum. Üreme 10 da olmalı, çünkü alan okumayan öğrenciler de üreme bilgisine sahip olsun.

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler sistemler ve enerji konusu dışında genel olarak program sıralamasını beğenmişlerdir. Öğretmenlere programda olması gereken ve olması gerekli görülmeyen konular sorulduğunda şu cevaplar alınmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin programda eksik ya da gereksiz gördükleri konular

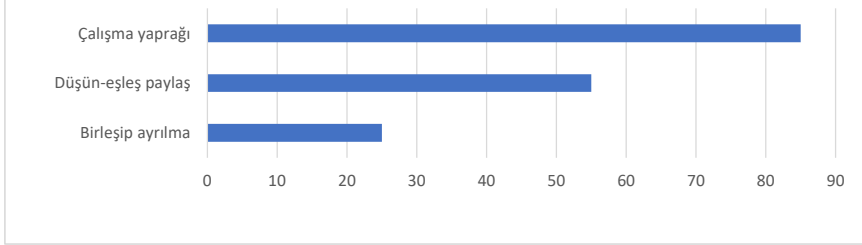
Programda eksik olan konular	F	Programda verilmesine gerek olmayan konular	F
Kitabı görmek lazım	1	Görmek lazım	1
Bitkisel dokular	1	Enerji	1
Protein sentezi	1	9. sınıf konuları	1
Solunum gazlarının taşınması	1	Organik bileşiklerin detayı	1
Davranış	1	Sinir sisteminin ayrıntılı verilmesi	1
Konularla bağlantılı hastalıklar	1	Sınıflandırma	1
Evrım	1	İnsan dışındaki canlıların sistemleri	1
9. Sınıf konuları azaltılmalı konu içerikleri seyreltilmeli	1		1
9 ve 10 sınıflardaki ders saatinde eksiklik var	1		1
Uygulama (Zaman)	1		1
Ünitelerin sadece ismi ve yerleri değiştiriliyor. Bu şekilde yapılan bir değişikliğin felsefesi uygun değil.	1		1
Yok	9		13

Öğretmenler program uygulamaya girmeden önce sonuçlarından emin olmadıkları bölümleri sırasıyla çıktılar, seviyeye uygunluğu, uygulama süreci olarak belirtmişlerdir.

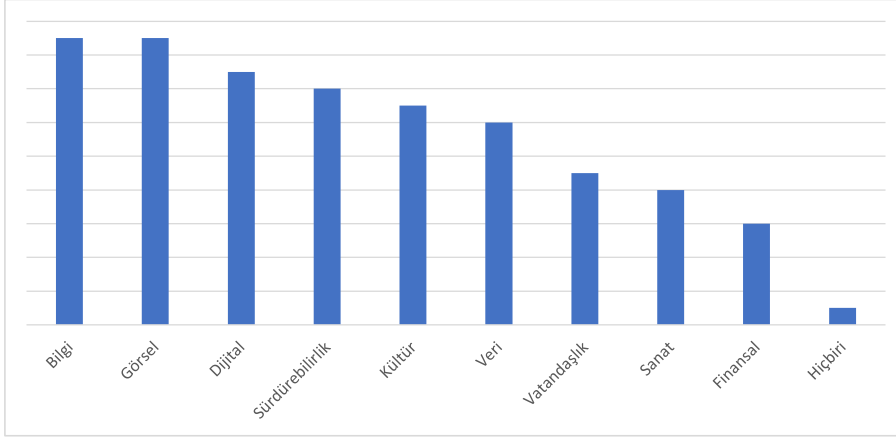


Grafik 2. Programın bilgi sahibi olunmayan yönlerini

Bununla birlikte öğretmenler, programda belirtilen ve bildikleri öğretim yöntemleri ve okuryazarlık alanlarını şöyle sıralamışlardır.



Grafik 3. Öğretmenlerin programda belirtilen ve bildikleri öğretim yöntemleri



Grafik 4. Öğretmenlerin programda belirtilen ve bildikleri okuryazarlık alanları

Son olarak öğretmenlere programın uygulanabilirliği ve varsa önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin %60'ı programın öğretici olduğunu, kısmen zorluklar yaşanabileceğini fakat uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bu konuda olumsuz düşünen öğretmenler ise öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığını, okulların seviyeleri ile donanımlarının aynı olmadığını, öğretmenlerin eğitim görmeleri gerektiğini, özellikle 9. ve 10.sınıflarda ders için uygun görülen iki saatin az olduğunu gerekçe göstermişlerdir.

Öğretmenlerin programa ilişkin önerileri ise şu şekilde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin %10'u önerisi olmadığını belirtirken %10'u da uygulamada sıkıntı olacağını ve sürdürülebilir olmayacağını belirtmişlerdir. %20'si ise faydalı ve harika bir program olduğunu ifade etmiştir. Diğer öneriler ise şu şekildedir:

1. İnsan fizyolojisi bütün olarak verilmeli.
2. Bitki biyolojisi belki üreme kısmı hariç bütün olarak verilmelidir.
3. 10-11-12. sınıflarda eskisi daha güzel, hiç değiştirilmesin. Ünitelerin sınıf düzeyinde dağılımının öğrenci düzeyine uygun değil, ağır olan konular, 11 ve 12. Sınıf düzeyinde olmalı.
4. Dokuzuncu sınıf konuları çok detaylı, konular azaltılıp içerik hafifletilmeli ya da ders saati artırılmalıdır.
5. Yaşamın başlangıcı verilebilirdi.

6. Enerji konusu 10. Sınıfta, ağır ve yoğun olmuş. Hücre bölünmesi ve üreme 10' da olmalı. Kalıtımın 12. Sınıfa, Sindirimin 10.sınıfa alınması uygundur.
7. Ders saati artırılmalı.
8. Konular biraz daha ayrıntıya girebilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen anket bulguları bütünüyle değerlendirildiğinde, 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 anlaşılın kısımlarının daha iyi kavranacağı düşünülmektedir. Uygulamalı örnek derslerle birlikte hizmet içi eğitimlerin desteklenmesi önerilmektedir.

Bununla birlikte, yeni bir felsefenin benimsenmesi ve uygulanmaya çalışılması bakımından bilinmezliklerin olduğu da görülmektedir. Konu sıralaması bağlamında zaman ve içerikten dolayı, en çok 9. Sınıfta problem yaşanabileceği belirtilmiştir. Sistemlerin bütün halinde olması ve enerji konusu da vurgu yapılan noktalar olmuştur.

Bu çalışma sınırlı sayıda öğretmen ile ve mevcut il kapsamında yürütülmüştür. Bu çalışmaların artırılması, uygulamada ortaya çıkabilecek olası aksaklıkların giderilebilmesi ve mevcut durumun ortaya konabilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlere yönelik hazırlanacak ihtiyaç eğitimlerinin en iyi şekilde planlanması için de program ile ilgili görüş çalışmalarının ülke genelinde yapılması ve artırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aslan-Efe, H., 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, Sports & Science Education (IJTASE)*, 7(3), 1-10.
- Atlı, K. (2019). Biyoloji dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık becerisi açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 85-104.
- Atmaca, E., ve Bumen, N. (2023). Biyoloji öğretim programlarının yatay ve dikey kaynaşıklık açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1341-1387.
- Aydın, F. ve Aslan, M. (2021). Dokuzuncu sınıf biyoloji öğretim programının farklı lise türlerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 38-70.
- Çetin, Y., ve Başbay, M. (2015). Öğretmen ve öğrenci gözüyle on ikinci sınıf biyoloji dersi öğretim programı. *Pamukkale University Journal of Education*, 38(II), 115-130.
- Duygulu, A. (2021). Türkiye'de 2000' yıllarda Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının çevre konuları bağlamında incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, M. ve Merter, F. (2012). 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sivas İli Örneği). *e-International Journal of Educational Research*, 3 (3), 1-17.

- Horasan, Y., Aydın, H., & Kete, R. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin biyoloji programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 335-353.
- İpek, Z., Atik, A.D., ve Erkoç, F. (2021). Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 3-5.
- Kabadere, T. (2010). Lise biyoloji öğretim programlarının cumhuriyetten günümüze değişimini etkileyen unsurlar ve analizleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçakoğlu, M. (2016). Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 65-91.
- Özath, N. S. (2018). *Değişen biyoloji dersi öğretim programının incelenmesi*. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK), 26-28 Ekim, Balıkesir.
- Taşçi, G. (2023). Biyoloji öğretimi: Öğretim programları biyoloji kazanımlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2763-2786.
- Temelli, A., ve Kurt, M. (2011). Biyoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin öğrenci başarısına etkileri hakkındaki görüşleri. *e-International Journal of Educational Research*, 2(2), 65-76.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*, 2. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çocuk Dergilerinde Yer Alan Fen Alanına Yönelik Bilimsel Öykülerin İncelenmesi

Mehmet AYSEL¹ Tahsin KOYUNCU² Zeynep YILDIZ³ Meral ÖNER SUNKUR⁴
Dicle Üniversitesi Dicle Üniversitesi Dicle Üniversitesi Dicle Üniversitesi

Özet

Fen eğitiminin etkinliği eğitim durumlarının çeşitlendirilmesiyle yakından ilgilidir. Eğitim durumlarının çeşitlendirilmesinde kullanılacak yöntemlerden birisi de bilimsel öyküleme yöntemidir. Bilimsel öyküleme yöntemi fen eğitiminde bilimsel öykülerle bilginin aktarılması olarak tanımlanabilir. Bilimsel öyküler; bilimsel bilgilerin, olguların, kavramaların ve bilim insanların yaşantılarının öykülerek okuyucuya aktarılması olarak tanımlanabilir. Bu araştırmanın amacı 6-12 yaş grubuna hitap eden, 2019-2023 yılları arasında kamu kurumlarınca yayımlanmış dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Sanayi ve Teknoloji Bakanlığına bağlı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yayımlanan Bilim Çocuk ve Türk Standartları Enstitüsü (TSE) tarafından yayımlanan TSE Öncü Çocuk ile T.C. Cumhurbaşkanlığına bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından yayımlanan Diyanet Çocuk dergilerinde yer alan 107 bilimsel öykü metni incelenmiştir. Veriler doküman analizi ile elde edilmiş olup verilerin anlamlandırılması sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Dergilerde yer alan bilimsel öykü metinleri konuları ve işledikleri temalar açısından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bilimsel öykü metinlerinde işlenen temaların Türkiye yüzyılı maarif modeli fen öğretim programı ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Buradan hareketle söz konusu dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin ders içinde eğitim durumlarının çeşitlendirilmesinde kullanılabilceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, bilimsel öykü, bilimsel öyküleme, çocuk dergileri.

Giriş

Tarih boyunca ülkelerin gelişmişlik seviyeleri bilim ve teknolojide katettikleri ilerleme ile doğru orantılı olmuştur. Bilim ve teknolojide ilerleme ise sadece etkili bir fen eğitimi ile mümkün olabilir. Fen eğitiminin temel amacı, fen okuryazarlığını teşvik etmektir. Fen okuryazarı öğrenciler yetiştirmek; öğrencilerin bilim ve bilim süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak, bilimin günlük hayattaki yerinin farkına varmalarına yardımcı olmak ve günlük hayatta bilimi kullanabilmelerine olanak vermek demektir (Goodrum & Rennie, 2007). Fen okuryazarlığının tanımları incelendiğinde tekrar eden beş baskın nitelik öne çıkmaktadır. Bu nitelikler;

- Bilimsel bilginin ve bilimsel sürecin doğasının anlaşılması,
- Bilimsel araştırma sürecinde gerekli bir dizi becerilere sahip olma,
- Temel bilimsel kavram ve teorilere yatkınlık,
- Bilim, teknoloji ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkinin anlaşılması,
- Bu dört niteliğin kişisel, toplumsal ve iş yaşantısına uygulama becerisi, olarak listelenebilir (Hughes, 1997).

¹ Sorumlu Yazar. Dicle Üniversitesi, aysel867@gmail.com, ORCID: 0009-0002-0396-6137

² Dicle Üniversitesi, thsnkync21@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8179-0674

³ Dicle Üniversitesi, zeynepmeryemildiz1@gmail.com, 0009-0005-7848-3764

⁴ Dicle Üniversitesi, onersunkurm@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2947-0981

Bu niteliklerin nasıl kazandırılacağı hakkında önerilen yollardan biri de gerçek hayatta ilişkilendirilebilen ve öğrencilerin anlamlandırabileceği bir fen eğitimidir (Anagün & Duban, 2014). Bilimsel öyküler; fen konularını gerçek hayat ile ilişkilendirilmesine ve özellikle anlaşılması güç olabilecek konu ve kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılmasına olanak sağlayan, fen eğitiminde kullanılacak etkili bir tekniktir.

Bilimsel Öykü

Bilimsel öyküler, bilim insanlarının yaşamlarını, bilimsel olgu ve olayları anlatan hikayelerdir (Şen-Gümüş, 2009). Bilimsel öykülerin kökeni 19. yüzyılın ortalarında bilimsel ilerlemenin ve teknolojik gelişmelerin olası sonuçlarını konu alan Jules Verne ve H.G. Wells gibi yazarların kaleme aldığı bilim kurgu eserlerine dayandırılabilir. Bilim kurgu alanında yayımlanan bu ilk eserler, bilimsel gerçeklikten uzak ve gerçek dışı öğeleri barındırabilmekteydi. 20. yüzyılın başlarında bilim ile edebiyat arasındaki etkileşim giderek artmış, bilimsel ilerlemenin toplum üzerindeki etkisi edebi eserlerde daha da görünür hale gelmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan katı bilim kurgu akımı, bilimsel gerçekliği vurgulayan eserlerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu katı bilim kurgu akımı eserlerinde olay örgüsü; bilimsel bilgiye uygun kurgulanmış, önceki dönemlerde görülen bilimsel bilgiye aykırı öğelerden uzaklaşmıştır. Ancak katı bilim kurgu akımında da amaç, bilimsel bilgiyi aktarmak değildir. Modern anlamda bilimsel bilgiyi aktarmak amacıyla yazılmış yazıların ilk örneklerine popüler bilim yayınlarında rastlanmaktadır. Bilimsel bilgiyi geniş kitlelere anlaşılır bir şekilde ulaştırma amacıyla ortaya çıkmış popüler bilim yazıları, bilimsel öykü türünün ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bilimsel öykü metinlerinin temel amacı; bilimsel bilgilerin, çalışmaların ve gelişmelerin hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre daha kolay ve anlaşılır bir şekilde aktarmaktır.

Konuları açısından bilimsel öyküler farklı başlıklar altında incelenebilir. Milne (1998), bilimsel öyküleri ele aldıkları konular açısından dört kategoride incelemiştir.

- 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).

Konuları açısından bilimsel öyküler incelendiğinde; kahramanlık öyküleri, bilimsel araştırma sürecinde sahip olunması gereken özelliklerin anlaşılmasında; keşif öyküleri, bilimsel bilginin ve bilimsel sürecin doğasının anlaşılmasında; açıklayıcı öyküler, temel bilimsel kavramların ve teorilerin anlaşılmasında; kaynaştırıcı öyküler ise bilim, teknoloji ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkinin anlaşılmasında etkili olarak kullanılabilir.

Bilimsel Öyküleme Yöntemi

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 yöntemi; dinleyicileri bilimsel bir yolculuğa dahil ederek daha güçlü ve anlamlı bilgi aktarımı sağlar, dinleyiciyi öğrenme sürecine dahil ederek düşünsel ve duygusal bir bağ kurmasına olanak sağlar (Suzuki ve diğ., 2018).

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 gelişimlerini 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 bu öykülerin okullarda fen eğitimi programlarının uygulamalarına çeşitlilik katacaktır. Ulusal seviyede hazırlanan eğitim/öğretim programlarının 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. Ayrıca Türkiye yüzyılı maarif modeli fen öğretim programın öğrenme-öğretme uygulamalarında TÜBİTAK Bilim Çocuk yayın arşivinden yararlanılabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamdan hareket ile bu çalışmada, 2019-2023 yılları arasında Türkiye’de kamu kurumlarınca yayımlanmış olan ve 6-12 yaş grubuna hitap eden ve dijital ortamda belirlenen yıllar arasındaki bütün sayılarına erişim sağlanabilen 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

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelenmesi yararlanılarak hazırlanmıştır. Doküman incelemesi, 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).

Araştırmanın Materyali

Bu çalışmada; kamu kurumlarınca yayımlanan ve 6-12 yaş grubuna hitap eden; T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığına bağlı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yayımlanan Bilim Çocuk ve Türk Standartları Enstitüsü (TSE) tarafından yayımlanan TSE Öncü Çocuk ile T.C. Cumhurbaşkanlığına bağlı 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.

Kamu kurumları tarafından yayımlanan bazı dergiler, 6-12 yaş grubuna hitap etmesine rağmen araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırma kapsamına alınmayan dergilerden T.C. Millî Eğitim Bakanlığına Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Özel Eğitim Çocuk, T.C. Tarım ve Orman Bakanlığına bağlı Orman Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Sincap Çocuk, T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığına bağlı Posta ve Telgraf Teşkilatı (PTT) tarafından yayımlanan PTT Çocuk dergilerinin 2019-2023 yılları arasında yayımlanan sayılarında, fen bilimleri ile ilgili bilimsel öykü metinlerine rastlanmamıştır. Bu nedenle bu dergiler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca Sağlık Bakanlığı tarafından yayımlanan Sağlık Çocuk dergisi, son sayısını 2019 yılı mart ayında yayımladığından ve 2019-2023 yılları arasında yayımlanan sadece bir sayısı olduğundan bu dergi de araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Son olarak T.C. Dışişleri Bakanlığına bağlı Radyo Televizyon Kurumu bünyesinde yayımlanan TRT Çocuk dergisinin bütün sayılarına dijital ortamda erişim sağlanamadığından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

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).

Araştırma kapsamında erişilen dergilerde yer alan bilimsel öykü metinleri, ele aldıkları konular açısından Milne'nin oluşturduğu kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Erişilen bilimsel öykü metinleri Milne kategorisi kapsamında; Kahramanlık Öyküleri, Keşif Öyküleri, Açıklayıcı Öyküler, Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler, başlıkları altında incelenmiştir.

Konuları açısından incelendiğinde Bilim Çocuk dergisinde yer alan 10 bilimsel öykü metni ile TSE Öncü Çocuk dergisinde yer alan 3 bilimsel öykü metni birden fazla kategoride gösterilmiştir. Diyanet Çocuk dergisinde ise birden fazla kategoride değerlendirilebilecek bilimsel öykü metnine rastlanılmamıştır. Örneğin; Öncü Çocuk dergisinin 90. sayısında yer alan “Buharlı Lokomotiflerden Hızlı Trenlere” başlıklı öyküde; geçmişten günümüze değin kullanılan raylı sistem araçlarının keşif süreçleri anlatılmıştır. Bu nedenle, bu öykü “Keşif Öyküleri” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu öyküde, raylı sistem araçlarıyla ilgili bilimsel bilgilerin gelişim süreci anlatıldığından “Açıklayıcı Öyküler” kategorisine de dahil edilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Ayrıca Bilim Çocuk dergisinin 258. sayısında Nikola TESLA'yı anlatan öyküde, alternatif akımın keşfi ile ilgili süreç anlatılmıştır. Bu nedenle, bu öykü “Keşif Öyküleri” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, bu öyküde Nikola TESLA'nın bilimin gelişimine sağladığı katkılar anlatıldığından “Kahramanlık Öyküleri” kategorisine de dahil edilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır.

Bilimsel öykü metinleri konuları açısından kategorilere ayrılırken 3 bilimsel öykünün ait olduğu kategori konusunda araştırmacılar arasında görüş ayrılığı oluşmuştur. Görüş ayrılığı oluşan öykülerden Bilim Çocuk dergisinin 255. sayısında yer alan bilimsel öyküde Arvo YLPPÖ'nün prematüre bebekler ve bebek ölüm oranlarının azaltılması ile ilgili çalışmaları konu edilmiştir. Bu bilimsel öykünün kategorize edilmesinde araştırmacıardan birisinin görüşü, bu öykünün “Kahramanlık Öyküleri” kategorisi içerisinde yer alması iken; diğer üç araştırmacının görüşü, “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisi içinde yer alması olmuştur. Bu öykünün ele aldığı konunun bilim ile toplum etkileşimi ile ilgili olduğu bu nedenle bu öykünün “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisine alınması gerektiği üç araştırmacı tarafından belirtilmiş ve diğer araştırmacı ikna olmuştur. Böylelikle bu öykü “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisinde değerlendirilmiştir. Yine Bilim Çocuk dergisinin 275. sayısında yer alan bilimsel öyküde dış

hekimliğinin kurucusu sayılan Pierre FAUCHARD'ın ağız ve diş sağlığı ile ilgili çalışmaları konu edilmiştir. Araştırmacılardan birinin görüşü, bu öykünün “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisi içerisinde yer alması iken; diğer üç araştırmacının görüşleri, “Kahramanlık Öyküleri” kategorisi içinde yer alması olmuştur. Bu öykü bilimin gelişmesine katkı sağlayan bir bilim insanını konu aldığından “Kahramanlık Öyküleri” kapsamında değerlendirilmesi gerektiği üç araştırmacı tarafından vurgulanmış ve diğer araştırmacı ikna olmuştur. Böylelikle bu öykü “Kahramanlık Öyküleri” kategorisinde değerlendirilmiştir. Son olarak TSE Öncü Çocuk dergisinin 106. sayısında yer alan bilimsel öyküde, Marie CURIE'nin yapmış olduğu bilimsel çalışmalar ile bilime yaptığı katkılar konu edilmiştir. Bu bilimsel öykünün kategorize edilmesinde araştırmacılardan ikisinin görüşü, bu öykünün “Kahramanlık Öyküleri” kategorisi içerisinde yer alması iken; diğer iki araştırmacının görüşü bu öykünün “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisi içinde yer alması yönünde olmuştur. Bu öykünün, bilimin gelişmesine katkıda bulunan bir kadın bilim insanını konu alması nedeniyle hem “Kahramanlık Öyküleri” hem de “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisinde değerlendirilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır.

Kamu kurumlarınca yayımlanan dergilerde yer alan bilimsel öykü metinleri ayrıca işledikleri temalara göre de sınıflandırılmıştır. Yazarın öyküyü yazma amacı, öykülerde temayı oluşturur (Karatay, 2011). Yazar tarafından aktarılmak istenen tema ve çocuklarda geliştirilmek istenen davranışlar açık bir şekilde belirtilmelidir (Sever, 1995). Bilimsel öykü metinleri araştırmacılarca belirlenen;

- Doğa-Çevre: Doğa, çevre olayları ve canlıların yaşam alanları ile ilgili bilimsel öyküler,
- Enerji- Elektrik: Enerji kaynakları ve elektrik ile ilgili bilimsel öyküler,
- Madde ve Dünya: Maddelerin yapısı ve özellikleri ile ilgili bilimsel öyküler,
- Sağlık-Tıp: Sağlıkla ilgili bilimsel gelişmeler ile organ ve dokuların yapısı ve işlevlerini içeren bilimsel öyküler,
- Teknoloji-Makine: Teknolojik çalışmalar, makineler ve icatlar ile ilgili bilimsel öyküler,
- Uzay-Dünya: Uzay ve Dünya'nın yapısı ile ilgili bilimsel öyküler, temalarına göre sınıflandırılmıştır.

Bilimsel öykü metinlerinin sınıflandırılmasında kullanılan temalar belirlenirken; görece daha dar kapsamlı olan temalar, daha geniş kapsamlı temalar içinde kabul edilerek değerlendirilmiştir. Örneğin; organ ve dokuların yapısı ve işlevlerini konu eden Fizyoloji, Sağlık-Tıp teması içinde kabul edilirken, hava olaylarını konu eden Meteoroloji ile volkanik hareketler ve tektonik hareketleri konu eden Volkanizma ve Jeoloji, Uzay-Dünya teması içinde kabul edilerek değerlendirilmiştir. Bilimsel öykü metinlerinin temalarına göre sınıflandırılmasında araştırmacılar arasında görüş ayrılığı yaşanmamıştır.

İçerik analizi kapsamında bilimsel öykü metinleri ele aldıkları konular ve işledikleri temaların belirlenmesi aşamasında araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmışlardır. Verilerin analizinde dört araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğinin belirlenmesi için, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmıştır. İncelenen 107 bilimsel öykü metni **konularına** göre sınıflandırılmasında 120 görüş ortaya çıkmıştır (13 tane öykü 2 kategoriye dahil edilmiştir). 3 bilimsel öykü metninde 4 görüş ayrılığı yaşandığı için güvenilirlik, $116/120 \approx 0.966$ olarak bulunmuştur. Bilimsel öykü metinlerinin **temalarına** göre sınıflandırılmasında 107 görüş ortaya çıkmış olup görüş ayrılığı yaşanmamıştır. Güvenirlik $107/107=1$ olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde 2019-2023 yılları arasında kamu kurumlarınca yayımlanmış dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin analizi sonucunda elde edilen veriler başlıklar halinde sunulmuştur.

Bilimsel Öykü Metinlerinin Konuları Açısından Milne Tarafından Belirlenmiş Kategorilere Göre Dağılımı

Kamu kurumlarınca yayımlanan Bilim Çocuk, TSE Öncü Çocuk, Diyanet Çocuk dergilerinde yer alan bilimsel öykü metinlerinin analizleri yapılmış ve Milne kategorisine göre dağılımları belirlenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1. Bilimsel Öykülerin Konuları Açısından Milne Kategorisine Göre Sınıflandırılması

Dergi Adı	Milne Kategorisi	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam
Bilim Çocuk	Kahramanlık Öyküsü	4 (1)	5 (2)	4 (3)	2 (1)	3 (2)	18 (9)
	Keşif Öyküsü	4 (1)	4 (3)	2 (2)	4 (1)	4 (2)	18 (9)
	Açıklayıcı Öykü	2	1 (1)	1 (1)	0	1	5 (2)
	Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öykü	1	0	2	0	0	3
TSE Öncü Çocuk	Kahramanlık Öyküsü	3	1	0	0	0 (1)	4 (1)
	Keşif Öyküsü	1 (1)	0 (1)	5	0	1	7 (2)
	Açıklayıcı Öykü	1 (1)	1 (1)	3	1	0	6 (2)
	Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öykü	0	0	0	0	0 (1)	0 (1)
Diyanet Çocuk	Kahramanlık Öyküsü	2	1	2	0	0	5
	Keşif Öyküsü	1	0	0	1	2	4
	Açıklayıcı Öykü	1	1	0	11	11	24
	Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öykü	0	0	0	0	0	0
Toplam		20 (2)	14 (4)	19 (3)	19 (1)	22 (3)	94 (13)

Birden fazla kategoride gösterilen bilimsel öykü metni sayısı parantez içinde verilmiştir.

Bilim Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öyküler arasında, Milne Kategorisine göre, en fazla Keşif Öykülerinin yer aldığı görülmektedir. Kahramanlık Öyküleri de önemli sayıda dergi de yer almaktadır. Bilim Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykü metinleri incelendiğinde; 54 bilimsel öykü metninden 27 tanesinin Kahramanlık Öyküsü, 27 tanesinin Keşif Öyküsü, 7 tanesinin Açıklayıcı Öykü ve 3 tanesinin Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öykü olduğu tespit edilmiştir.

Bilim çocuk dergisinde yer alan 54 bilimsel öykü metninden 10 tanesi birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu 10 bilimsel öykü metninden 8 tanesi hem “Keşif Öyküleri” hem de “Kahramanlık Öyküleri” kategorisine, 1 tanesi hem “Açıklayıcı Öykü” hem de “Kahramanlık Öyküleri” kategorisine, 1 tanesi ise hem “Açıklayıcı Öykü” hem de “Keşif Öyküleri” kategorisine dahil edilmiştir.

Öncü Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öyküler arasında, Milne Kategorisine göre, en fazla Keşif Öykülerinin yer aldığı görülmektedir. Açıklayıcı Öyküler de önemli oranda dergi de yer almıştır. TSE Öncü Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykü metinleri incelendiğinde; 20 bilimsel öykü metninden 4 tanesinin Kahramanlık Öyküsü, 9 tanesinin Keşif Öyküsü, 6 tanesinin Açıklayıcı Öykü ve 1 tanesinin Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öykü olduğu tespit edilmiştir.

TSE Öncü Çocuk dergisinde yer alan 20 bilimsel öykü metninden 3 tanesi birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu 3 bilimsel öykü metninden 2 tanesi hem “Keşif Öyküleri” hem de “Açıklayıcı Öykü” kategorisine, 1 tanesi ise hem “Kahramanlık Öyküleri” hem de “Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküler” kategorisine dahil edilmiştir.

Diyanet Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öyküler arasında, Milne Kategorisine göre yüksek oranda Açıklayıcı Öyküye yer verildiği görülmektedir. Diyanet Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykü

metinleri incelendiğinde; 33 bilimsel öykü metninden 5 tanesinin Kahramanlık Öyküsü, 4 tanesinin Keşif Öyküsü ve 24 tanesinin Açıklayıcı Öykü olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı (Politik Doğrucu) Öyküye rastlanmamıştır. Diyanet Çocuk dergisinde birden fazla kategoriye dahil edilebilecek bilimsel öykü metnine rastlanılmamıştır.

Bilimsel Öykü Metinlerinin Temalarına Göre Dağılımı

Kamu kurumlarınca yayımlanan Bilim Çocuk, TSE Öncü Çocuk, Diyanet Çocuk dergilerinde yer alan bilimsel öykü metinlerinin analizleri yapılmış ve oluşturulan temalara göre dağılımları belirlenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 2. Bilimsel Öykü Metinlerinin Temalarına Göre Sınıflandırılması

Dergi Adı	Milne Kategorisi	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam
Bilim Çocuk	Doğa-Çevre	2	5	6	1	2	16
	Enerji-Elektrik	1	1	0	1	1	4
	Madde ve Dünyası	1	0	2	0	0	3
	Sağlık-Tıp	4	3	2	2	5	16
	Teknoloji-Makine	0	1	0	1	2	4
	Uzay-Dünya	4	3	2	2	0	11
TSE Öncü Çocuk	Doğa-Çevre	0	0	0	0	0	0
	Enerji-Elektrik	1	0	0	0	1	2
	Madde ve Dünyası	0	0	0	1	0	1
	Sağlık-Tıp	0	1	2	0	1	4
	Teknoloji-Makine	3	1	5	0	0	9
	Uzay-Dünya	2	1	1	0	0	4
Diyanet Çocuk	Doğa-Çevre	0	0	0	0	0	0
	Enerji-Elektrik	0	0	0	0	0	0
	Madde ve Dünyası	0	0	0	0	0	0
	Sağlık-Tıp	4	1	0	10	11	26
	Teknoloji-Makine	0	0	0	1	2	3
	Uzay-Dünya	0	1	2	1	0	4
Toplam		22	18	22	20	25	107

Bilim Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykülerde, çoğunlukla Doğa-Çevre ve Sağlık temalarının işlendiği görülmüştür. En az işlenen temanın ise Madde ve Dünyası temasının olduğu görülmektedir. Bilim Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykü metinleri, işledikleri temalar açısından incelendiğinde; 54 bilimsel öykü metninden 16 tanesinin Doğa-Çevre, 4 tanesinin Enerji-Elektrik, 3 tanesinin Madde ve Dünyası, 16 tanesinin Sağlık-Tıp, 4 tanesinin Teknoloji-Makine, 11 tanesinin ise Uzay-Dünya temalarını işlediği tespit edilmiştir.

Öncü Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykülerde, çoğunlukla -son iki yıl hariç- Teknoloji-Makine temasının işlendiği görülmüştür. En az işlenen temanın ise Madde ve Dünyası olduğu görülmektedir. TSE Öncü Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykü metinleri işledikleri temalar açısından incelendiğinde; 20 bilimsel öykü metninden 2 tanesinin Enerji-Elektrik, 1 tanesinin Madde ve Dünyası, 4 tanesinin Sağlık-Tıp, 9 tanesinin Teknoloji-Makine, 4 tanesinin ise Uzay-Dünya temalarını işlediği tespit edilmiştir. TSE Öncü Çocuk dergisinde Doğa-Çevre temasını işleyen bilimsel öykü metnine rastlanmamıştır.

Diyanet Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykülerde, ağırlıklı olarak Sağlık-Tıp temasının işlendiği görülmektedir. Diyanet Çocuk dergisinde yer alan bilimsel öykü metinleri, işledikleri temalar açısından incelendiğinde; 33 bilimsel öykü metninden 26 tanesinin Sağlık-Tıp, 3 tanesinin Teknoloji-Makine, 4 tanesinin ise Uzay-Dünya temalarını işlediği tespit edilmiştir. Diyanet Çocuk dergisinde Doğa-Çevre, Enerji-Elektrik, Madde ve Dünyası temalarını işleyen bilimsel öykü metnine rastlanmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilimsel öyküler; bilimsel olguların, olayların, kavramların ve bilim insanlarının hayatlarının öykülenerek aktarılması olarak tanımlanabilir. Bilimsel öyküler, öğrencilerin anlamakta zorlandığı konu ve kavramları zihinlerinde daha kolay canlandırmalarını sağlayan önemli bir faktördür (Coşkun ve diğerleri, 2012). Ayrıca bilim insanlarının yaşamlarını, çabalarını ve başarılarını okuyucuya aktararak okuyucuda bilim insanlarına ilişkin farkındalığı artırır, böylelikle okuyucuda bilim insanı imajının gelişmesine katkıda bulunur.

Bu araştırma kapsamında, 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.

Araştırma kapsamında incelenen dergilerde yer alan bilimsel öykü metinleri incelendiğinde; konuları açısından ağırlıklı olarak “Kahramanlık Öyküleri” ve “Keşif Öykülerine” rastlanılmaktadır. Türkiye yüzyılı maarif modeli fen öğretim programı incelendiğinde 6-12 yaş grubuna denk gelen 3. ve 4. sınıf ünitelerinin “bilimsel bilgiye ulaşma yolları” “keşif” kavramları üzerine yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda, dergilerde yer alan öykü türlerinin dağılımının programın yapısı ile paralellik gösterdiği söylenebilir. İşlenen temalar açısından ise ağırlıklı olarak “Sağlık Tıp” temasına yer verildiği görülmektedir. “Sağlık-Tıp” temasını “Uzay-Dünya”, “Doğa-Çevre” ve “Teknoloji-Makine” temaları takip etmektedir.

Dergilerde yer alan bilimsel öykü metinleri incelendiğinde kahramanlık, keşif ve açıklayıcı bilimsel öykülerine ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. İncelenen dergilerde en az rastlanılan bilimsel öykü türünün Kapsayıcı (Politik Doğrucu) öyküler olduğu görülmektedir. Kapsayıcı (Politik Doğrucu) öyküler okuyucuya Hughes (1997) tarafından belirlenen fen okuyazarı niteliklerinden “Bilim, teknoloji ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkiyi anlayabilme.” niteliğinin kazandırılmasını sağlayabilir. Ayrıca farklı din, cinsiyet, kültür ve milliyete mensup kişilerin bilime olan katkılarını öyküler aracılığı ile aktarmak çocuklarda daha geniş bir perspektifin oluşmasına olanak sağlayabilir. Bu nedenle Kapsayıcı (Politik Doğrucu) öykülerin de kullanılabilmesine işaret eder.

Türkiye yüzyılı maarif modeli fen bilimleri öğretim programında 6-12 yaş aralığına denk gelen sınıf düzeyleri incelendiğinde; 3. sınıf düzeyinde yer alan “Bilimsel Keşif Yolculuğu”, “Hareketi keşfediyorum”, “Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum” üniteleri ile 4. sınıf düzeyinde yer alan “Dünya’mızı Keşfedelim” ve “Mıknatısı Keşfediyorum” üniteleri keşif öykülerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için üniteler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine 3. sınıf düzeyinde yer alan “Bilimsel Keşif Yolculuğu” ünitesinin içerik çerçevesi “Bilimsel Bilgiye Ulaşma Yolları” ve “Bilim İnsanlarının Özellikleri” olarak belirlenmiştir. Ünitenin içerik çerçevesi kahramanlık öyküleri ile uyumaktadır. 4. sınıf düzeyinde yer alan “Bilime Yolculuk” ünitesinde öğrencilerin bilim insanlarının özelliklerini ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarını bildiklerinin kabul edildiği belirtilmektedir. Buna ek olarak programın uygulanmasına ilişkin esaslar arasında bilim insanlarının

biyografileri verilirken ezberden kaçınılması gerektiği, bu kişilerin alana katkılarına ve ortaya koydukları eserlere vurgu yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024a). Bu durum fen öğretim programının uygulanmasında kahramanlık öykülerinden yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca fen bilimleri dersinde kavram öğrenimine ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulduğunda açıklayıcı öykülerin etkili bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir. MEB 2024-2028 stratejik eylem planında dezavantajlı öğrencilerin eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkesi kapsamında Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2024b). Kapsayıcı (Politik Doğrucu) öyküler bu amaç ile fen bilimleri dersinde kullanılabilir.

Yine Türkiye yüzyılı maarif modeli fen öğretim programı 3. sınıf düzeyinde yer alan “Canlılar Dünyasına Yolculuk”, “Yerbilimciler İşbaşında”, “Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum” ve “Canlıların Yaşam Alanlarına Yolculuk” ile 4. sınıf düzeyinde yer alan “Dünyamızı Keşfedelim” ve “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” üniteleri “Doğa-Çevre” temasını işleyen bilimsel öykü metinlerinin kullanılabileceği üniteler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine 3. sınıf düzeyinde yer alan “Yaşamımızı Kolaylaştıran Elektrik” ünitesi ile 4. sınıf düzeyinde yer alan “Işığın Peşinde” ve “Enerji Dedektifleri” ünitelerinde “Enerji-Elektrik” temalı bilimsel öykü metinlerinden yararlanılabilir. 3. sınıf düzeyinde yer alan “Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayıralım” ünitesi ile 4. sınıf düzeyinde yer alan “Maddenin Değişimi” ünitelerinde “Madde ve Dünyası” temalı bilimsel öykü metinlerinden yararlanılabilir. 4. sınıf düzeyinde yer alan “Sağlıklı Besleniyorum” ünitesinde “Sağlık-Tıp” temalı bilimsel öykü metinlerinden yararlanılabilir. 3. sınıf düzeyinde yer alan Yaşamımızı Kolaylaştıran Elektrik” ünitesinde “Teknoloji-Makine” temalı bilimsel öykü metinlerinden yararlanılabilir. Son olarak 4. sınıf düzeyinde yer alan “Dünya’mızı Keşfedelim” ünitesinde “Uzay-Dünya temalı bilimsel öykü metinlerinden yararlanılabilir.

Dergilerde yer alan bilimsel öykü metinlerinin ele aldıkları konular ve işledikleri temalar incelendiğinde Türkiye yüzyılı maarif modeli fen bilimleri öğretim programı ile uyduğu görülmektedir. Bu nedenle bilimsel öykü metinleri uygulayıcılar tarafından öğrenme süreçlerini çeşitlendirmek amacıyla kullanılabilir. Bilimsel öykülerin ders anlatımına dahil edilmesi öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine ve öğrenmelerinin kalıcı olmasına olanak sağlar. Ayrıca öğrencilerin olumlu fen tutumları geliştirmesine yardımcı olur (Şen-Gümüş, 2009). Öğrenciler, kahramanlık öykülerinde bilim insanlarının karşılaştıkları zorlukları kendi yaşantıları ile ilişkilendirebilirler. Bu durum da öğrencilerin karmaşık ve zor olarak algıladıkları konuları öğrenmek için motive olmalarını sağlar (Milne, 1998). Öğretmenler dersi daha ilgi çekici kılmak için bilimsel öykülerden yararlanabilir. Bilimsel öyküler dersi öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli kılabilir. Bu durum öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar ve derse katılma isteklerini artırır (Rowcliffe, 2004). Bu nedenle bilimsel öykülerin derslerde kullanılması önerilebilir. Tezel ve Aksoy’un (2020) sekizinci sınıf periyodik sistem konusunda bilimsel öykü içeren eğitsel oyunların etkililiğini inceleyen çalışmaları, bilimsel öykülerin, bilgi eksikliklerini giderilmesine ve yanlış bilinen bilgilerin düzeltilmesine yönelik olumlu etkilerinin olduğu ortaya koymuştur. Ayrıca Coşkun ve diğerlerinin (2012) bilimsel öykü içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarısına etkilerini inceledikleri çalışmada; bilimsel öykülerin, derse yönelik merak ve ilgiyi artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar bilimsel öykülerin ders anlatımına dahil edilmesine yönelik önerileri destekler niteliktedir.

Ülkemizde kamu kurumları haricinde, özel kuruluşlarca yayımı yapılan ve/veya farklı yaş kategorilerine yönelik dergiler de bulunmaktadır. Bu dergilerde yer alan bilimsel öykü metinleri de ele aldıkları konular ve işledikleri temalar açısından analiz edilebilir, konuları ve temaları açısından yeni maarif modeli ile uyumlulukları incelenebilir. Ayrıca yeni maarif modelinin uygulanmasında bilimsel öykülerin etkinliğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Anagün, Ş. S. & Duban, N. (2014). *Fen bilimleri öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- 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, 128-130.
- Goodrum, D., & Rennie, L. J. (2007). *Australian school science education: National action plan 2008–2012, Volume 1, The national action plan*. Commonwealth of Australia.
- Hughes, M. A. (1997). Using expert opinion to guide item selection for an instrument to measure 5th-grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science conference* içinde (ss. 836-888). Cincinnati, Ohio.
- MEB, (2024a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi>
- MEB, (2024b). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- 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 (ss. 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 (ss. 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.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*, 77-126.
- Rowcliffe, S. (2004). Storytelling in science. *School Science Review*, 86(314), 121.
- Sever, S. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. Abece.
- 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.
- Tezel, Ö., & Aksoy, K. (2020). Sekizinci sınıf 'periyodik sistem' konusunda bilimsel öykü içeren eğitsel oyun etkinliğinin etkililiğinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 192-209.
- 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.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hücre ve Organelleri Konusundaki Temel Kavramlara Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Arzu SAKA¹

Trabzon Üniversitesi

Lale Cerrah ÖZSEVGECİ²

Trabzon Üniversitesi

Özet

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. 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 anket ve çizim yöntemleri kullanılmıştır. 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 yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bitki hücresinin %45, hayvan hücresinin ise %70 oranlarında organellerini eksik çizdikleri görülmüştür. En çok doğru çizilen organeller, bitki hücresinde çekirdek, ribozom; hayvan hücresinde çekirdek, 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 bazılarının 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 yanlışlığı 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, DNA-gen-kromozom, anafaz-2, fen eğitimi

Abstract

The basic topics of biology include; cell and organelles, gene-DNA-chromosome, meiosis stages. For this reason, it is important to determine the knowledge level and misconceptions, if any, of science teacher candidates who will teach these topics at the basic level in secondary school. In the study conducted with a total of 95 candidates studying in the 2nd, 3rd and 4th grades of Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Science Teaching program in the 2023-2024 academic year, survey and drawing methods were used. The candidates were asked to draw plant and animal cells with their organelles, gene-DNA-chromosome structures in the cell, and the anaphase 2 stage of a cell with $2n=6$ chromosomes. In addition, they were asked to explain the functions of the organelles they drew

¹ Sorumlu Yazar. Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, asaka@trabzon.edu.tr, ORCID No:0000-0001-8222-8444

² Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi, cerrah@trabzon.edu.tr, ORCID No:0000-0002-2210-9838

and to write the reasons why they could not learn these topics well. While the candidates' drawings were analyzed according to the predetermined drawing criteria, their written answers were classified according to their similarities. According to the findings, it was seen that 45% of the plant cell and 70% of the animal cell drew their organelles incompletely. The most correctly drawn organelles were the nucleus and ribosome in the plant cell; and the nucleus and ribosome in the animal cell. It was determined that the most incorrectly drawn organelles were the chloroplast and endoplasmic reticulum in the plant cell; and the endoplasmic reticulum and golgi apparatus in the animal cell. The organelle whose function was written most correctly was the mitochondria and ribosome. It was seen that there were three categories in the gene-DNA-chromosome drawings, and that some of the candidates drew all of them on a single figure, some separately, and some two structures on a single figure. In all three drawings, the most correctly drawn structure was the DNA, and the most incorrectly drawn structure was the chromosome. The representation of the chromosome as a cross emerged as a clear misconception. The anaphase 2 stage of the cell with $2n=6$ chromosomes was drawn correctly by 56%. They stated the reasons why they could not learn the concepts they were asked to draw well as forgetting because they did not repeat them, studying for exams, memorizing, the similarity of the concepts and the broad course content.

Keywords: Cell and organelles, DNA-gene-chromosome, anaphase-2, science education

Giriş

Nitelikli insan yetiştirme en etkili yolu nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Bir öğretmenin eğitim sürecinde yüzlerce öğrencinin hayatına dokunacağı düşünüldüğünde, eğitim fakültelerinin görevlerini en iyi şekilde yapmalarının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Fen biliminin amaçları incelendiğinde de nitelikli insan yetiştirme konusunun her zaman ön planda tutulduğu anlaşılmaktadır (Ayvacı ve Çoruhlu, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Fen bilgisi eğitimi sarmal bir yapıya sahip olduğu için, önceden sahip olunan bilgiler yeni öğrenilecek konuların anlaşılma düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde yapılabilecek ara değerlendirmelerle eksik ve yanlış öğrenilen kavramlar belirlenip, zamanında müdahale ile gelecek öğrenmelere daha iyi zeminler hazırlanabilir. Biyoloji eğitimi alanında yapılan son araştırmalar farklı konularda kavram yanlışlarının varlığını ortaya koymaktadır (Elmesky, 2013; Gül ve Özyay Köse, 2018; Gül ve Özyay Köse, 2021; Hala vd., 2018; Newman vd., 2012; Saygın vd., 2006; Sebitosi, 2007; Strgar, 2013; Thompson, ve Logue, 2006). Ders kitaplarından kaynaklı veya öğretmenlerin kendilerinde var olan yanlışlar, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin eksik olması, soyut fen konularının varlığı ve Latince kelimelerin çok kullanılması gibi birçok nedenden kaynaklanan kavram yanlışları her zaman değişime dirençli olmayabilir (Kılıç ve Sağlam, 2004; Klymknowsky ve Doxas, 2008; Özyay-Köse ve Gül, 2016; Saygın vd., 2006; Yates ve Marek 2014). Konunun doğasına uygun kullanılan bir yöntemle kısa sürede ve olumlu yönde etkili öğretimler gerçekleştirilebilir. Bilinçli bir fen öğretmenin veya alan akademisyenlerinin hazırlayacağı kavramsal değişim metinleri, çizim metodu, kavram karikatürleri veya haritaları gibi bazı yöntemler kullanılarak bu değişim sağlanabilir. Öğrenim sürecinde, öğrencilerin kavramsal yapılarını ortaya çıkartmak amacıyla klinik mülakat, kelime ilişkilendirme testi, gözlem, görüşme, tahmin-gözlem-açıklama ve çizim gibi birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunların içerisinde öğrencilerin zihinlerinde kavramları yapılandırma şeklini en net gösteren yöntem çizimlerdir. Çünkü bu yöntemde kavramın görsel temsili ortaya koyulur. Çizim yapma yeteneği belki kısmen yöntemi etkileyebilir ama değerlendiren kişiye yaklaşık bir format sağlar. Bu yöntemin son yıllarda fen alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesinde sıkça kullanıldığı bilinmektedir.

Fen bilgisi 5. sınıf ders programında “Canlıların Yapısına Yolculuk” ünitesinde “Hücre ve Organelleri” bölümü yer almaktadır. 8. sınıf öğretim programında ise “Yaşamın Gizemi” ünitesinde

“DNA ve Genetik Kod” ve “Mitoz ve Mayoz” bölümleri yer almaktadır (MEB, 2024). Bu konular aynı zamanda temel biyoloji konuları arasında yer almaktadır (Gül ve Özay Köse, 2021). Hücre, DNA-gen-kromozom gibi kavramların iyi öğrenilmesi, hücre döngüsü ve bölünmeleri, protein sentezi, canlı/canlılık kavramı, bitkisel ve hayvansal dokuların da daha iyi öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda tıp, eczacılık, biyoteknoloji ve birçok sosyobilimsel konularda temel düzeyde bilgi sahibi olunması gereken kavramlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu konuları ortaokul kademesinde, temel düzeyde öğretecek fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin, varsa yanlışlarının tespit edilmesi önemlidir. Yürütülen çalışmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre ve organelleri, gen-DNA kromozom kavramları ve mayoz bölünme safhaları konularındaki eksik bilgileri ve kavram yanlışlarını ortaya çıkartmak ve öğrenememe nedenlerini belirlemektir. Bununla beraber, ders yürütücülerine de derslerini planlamada yol gösterici olacaktır. Bu anlamda ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

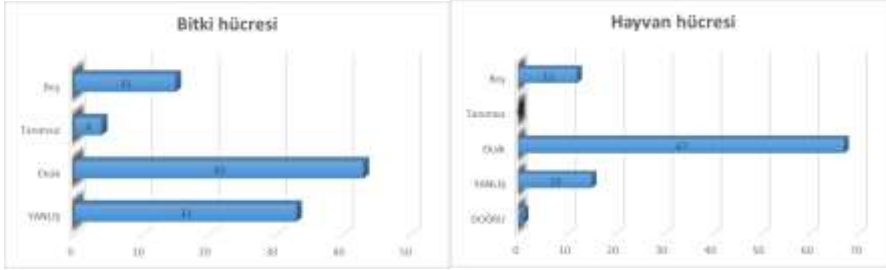
1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre ve organelleri konusunda bilgi eksikleri ve yanlışları nelerdir?
2. Adayların gen-DNA-kromozom kavramları konusundaki bilgi eksiklikleri ve yanlışları nelerdir?
3. Adayların mayoz bölünme evreleri hakkındaki bilgi eksikleri ve yanlışları nelerdir?
4. Adaylar neden iyi öğrenemiyorlar?

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 karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının hücre ve mayoz bölünme konularındaki bilgi düzeyleri, çizimler ve açık uçlu sorulardan oluşan anket ile 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.

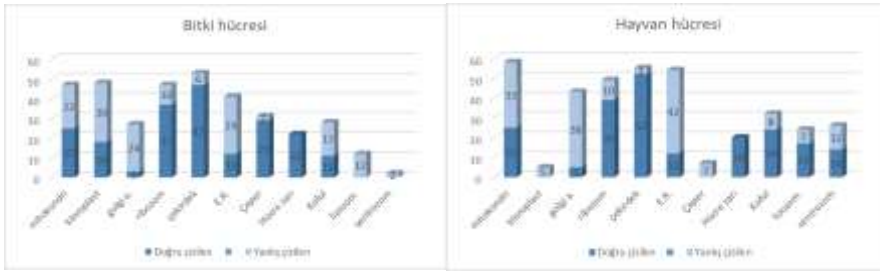
Bulgular

Anketin ilk bölümünde öğrencilerden, birer bitki ve hayvan hücresi çizmeleri ve organellerin görevlerini açıklamaları istenmiştir. Bitki hücresini eksik çizenlerin sayısı 43, hayvan hücresini eksik çizenlerin sayısı ise 67 olarak belirlenmiştir. Veriler grafik 1 ve grafik 2’de frekans olarak belirtilmiştir.



Grafik 1,2. Bitki ve hayvan hücre organellerinin çizim düzeyleri

Elde edilen bulgulara göre, adayların bitki hücresinin %45, hayvan hücresinin ise %70 oranlarında organellerini eksik çizdikleri görülmüştür. Veriler analiz edildiğinde; organelleri olan bitki hücresini %45, hayvan hücresini %70 oranlarında eksik çizdikleri belirlenmiştir. En çok doğru çizilen organellerin bitki hücresinde çekirdek (n=47), ribozom (n=37); hayvan hücresinde çekirdek (n=52), ribozom (n=39) olduğu tespit edilmiştir. En çok yanlış çizilen organellerin ise bitki hücresinde kloroplast (n=30) ve endoplazmik retikulum (n=29); hayvan hücresinde endoplazmik retikulum (n=42) ve golgi aygıtı (n=38) olduğu ortaya çıkmıştır. Bitki ve hayvan hücrelerine ait organellerin doğru ve yanlış çizilme oranları aşağıda grafik 3 ve grafik 4’de verilmiştir.



Grafik 3,4. Bitki ve hayvan hücrelerinde organellerin doğru ve yanlış çizilme oranları

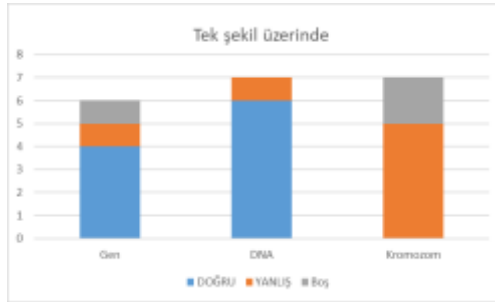
Görevi en doğru yazılan organeller ise mitokondri (n=57), ribozom (n=45) ve kloroplast (n=44) olmuştur. Adayların organellerin görevlerini doğru yazma oranları grafik 5’de verilmiştir.



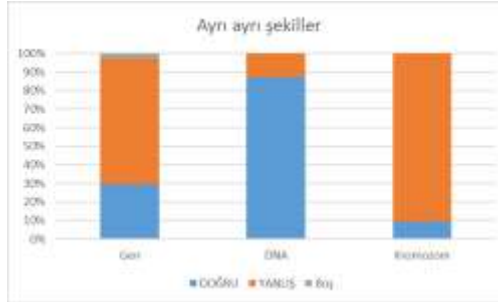
Grafik 5. Her iki hücrede görevi doğru yazılan organeller

Anketin ikinci bölümünde yer alan “Gen-DNA-kromozom kavramlarını şekil çizerek gösteriniz.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde adayların üç kategori şeklinde cevapladığı tespit edilmiştir. Adayların bir kısmının (n=25) istenen çizimleri tek bir şekil üzerinde, bir kısmının (n=30) ayrı ayrı, bir kısmının ise iki yapıyı bir şekil üzerinde (n=40) çizdikleri görülmüştür. İki yapıyı bir şekil üzerinde çizenlerin büyük bir kısmının (n=36) DNA ve gen ikilisini bir arada çizdiği tespit edilmiştir. Grafik 6,7 ve 8’de her üç kategoride gen, DNA ve kromozom yapılarının doğru, yanlış çizim ve boş bırakılma oranları verilmiştir.

Her üç çizimde de en doğru çizilen yapı DNA, en yanlış çizilen yapı kromozom olmuştur.



Grafik 6. Tek şekil üzerinde gen-DNA-kromozom çizim oranları



Grafik 7. Ayrı ayrı şekiller üzerinde gen-DNA-kromozom çizim oranları



Grafik 8. İki şekil bir arada gen-DNA-kromozom çizim oranları

Her üç çizimde de en doğru çizilen yapının DNA, en yanlış çizilen yapının kromozom olduğu anlaşılmaktadır.

Anketin son bölümünde ise adaylardan $2n=6$ kromozomlu hücrenin anafaz 2 evresini çizmeleri istenmiştir. Cevapların doğru, yanlış ve boş bırakma oranları grafik 9'da belirtilmiştir.



Grafik 9. $2n=6$ kromozomlu hücreye ait anafaz-2 evresi çizim oranları

Öğretmen adaylarının $2n=6$ kromozomlu hücreye ait anafaz-2 safhasını %56 oranında doğru çizdikleri belirlenmiştir.

Anketlerde yer alan bütün çizimlerde, fazla oranda yapılan hatalı ve eksik çizimler aşağıda verilen tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Çizimlerde yer alan hatalı ve eksik çizimler ve örnekleri

Hatalı ve eksik çizimler	Örnek çizim
Kromozomun çarpı şeklinde gösterilmesi.	
Anafaz 2 safhasında kromozom sayısı yarıya inmemiş olarak çizilmesi.	
Anafaz-2 safhasının telofaz safhası ile karıştırılması.	

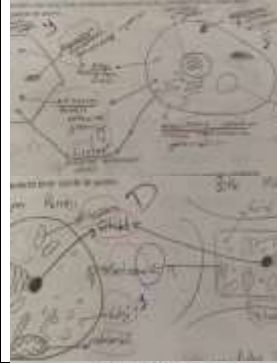
Bilmedikleri organelleri daire
çeklinde çizmeleri.



Golgi aygıtı ve endoplazmik
retikulum aynı şekil olarak çizilmesi.



Bitki hücresinde lizozom ve
sentrozom çizilmesi.



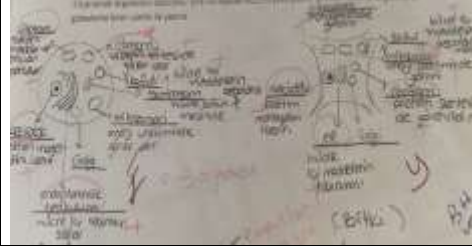
Hayvan hücresinde hücre duvarı
çizilmesi.



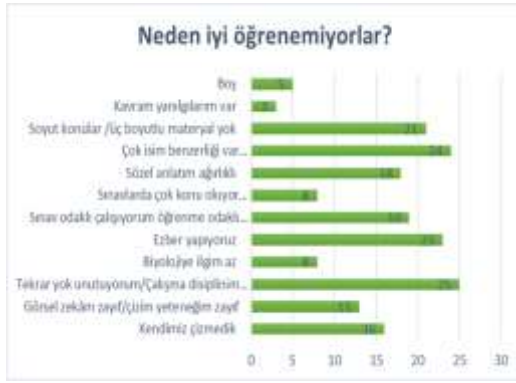
Kloroplast yerine klorofil yazılması.



Kofulun, her iki hücrede de aynı büyüklükte çizilmesi.



Anketin son bölümünde adaylardan “Neden bu konuları iyi öğrenemiyorsunuz gerekçelerini yazınız” sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir. Yanıtları ortak cevaplar şeklinde gruplandırılıp grafik 10’da verilmiştir.



Grafik 10. Öğrencilerin neden iyi öğrenemedikleri sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Cevaplar incelendiğinde; yüksek oranda çalışma disiplinlerinin zayıf olduğunu, tekrar yapmadıklarını, çok isim benzerliği olan yabancı kavram olduğu için kavramları karıştırdıklarını, ezbere yaparak sınava çalıştıklarını, konuların soyut olduğunu ve üç boyutlu materyal kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler:

Öğretmen adaylarının en fazla çekirdek ve ribozom gibi basit yapıları çizdikleri belirlenmiştir. Gül ve Özyay Köse (2021) tarafından yürütülen çalışmada da çekirdek ve ribozomun en çok çizilen organellerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şeklini tam bilmedikleri veya çizemedikleri farklı organelleri de daire şeklinde gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte hücre organelleri görevlerini, çizimlerden daha iyi cevapladıkları anlaşılmaktadır. Benzer konulu çalışmada 9. sınıf öğrencilerinde de aynı sonuca rastlandığı anlaşılmaktadır (Gül ve Özyay Köse, 2021). Bunun nedeninin ezbere öğrenmelerinden dolayı, bilgilerinin kalıcı olmaması olabilir. Allan Paivio (1971) tarafından geliştirilen ikili kodlama kuramına göre; sözel ve resimsel olmak üzere iki temel bellek temsili türü vardır. Sözel temsiller sözcükleri ve konuşmayı içerirken, resimsel temsiller görsellere dayanır. Bu kuram, bilgi işlemede her iki temsil türünün de kullanılmasının daha iyi bellek performansına yol açtığını savunmaktadır. Bu nedenle şekil ve bilgi birlikte öğrenildiğinde öğrenme üzerinde daha kalıcı etki oluşturduğu bilinmektedir (Aldağ, 2005). DNA şeklini diğerlerine göre daha

yüksek oranda doğru çizimleri de aslında ikili kodlama ile ilişkili olabilir. Çünkü DNA'nın ikili sarmal yapısı görsel ve yazılı kaynaklarda daha fazla karşılına çıkmakta, günlük hayatta kullandığımız 5 tl para birimi arka yüzünde bile bulunmaktadır. Ayrıca sosyo bilimsel konularda, birey ve soy tespiti davalarında sıkça DNA kavramı kullanılmaktadır. Bu nedenle derslerin öğretimi sırasında üç boyutlu materyaller, videolar, elle çizim teknikleri daha fazla kullanılmalıdır. İlgili literatürde de benzer önerilere yer verilmektedir (Gül ve Özay Köse, 2021; Koç ve Sönmez, 2018). Kloroplast, mitokondri ve ribozom organelleri görevleri en doğru yazılan organellerdir. Mak vd. (1999), Gül ve Özay Köse (2021) yürüttükleri çalışmalarda kloroplast ve mitokondrinin görevlerinin yüksek oranda doğru yazıldığını ve bunun nedeninin; söz konusu organelleri solunum ve fotosentez gibi konularda daha ayrıntılı görmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Anafaz-2 safhası çizimlerinden kromozom/kardeş kromatit/homolog kromozom kavramları hakkında yanlış görüşleri olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni; mayoz bölünme mekanizmasını iyi kavrayamamaları olabileceği gibi, kromozom konusundaki yanlışları da olabilir. Çünkü bu kavramlar ve şekilleri tam öğrenilmeden mayoz bölünmenin anlaşılması mümkün değildir.

Hayvan hücresi çizimlerinde daha yüksek oranda eksik çizim olma nedeninin; adayların çoğunluğunun (n=57) bitki hücresi çizimini ilk önce yapmaları ve hayvan hücresi çiziminde tekrar ortak organelleri çizmemeleri olabilir. Bitki hücresinde olmayan lizozom ve sentrozom organellerini çizmeleri ayrıca hayvan hücrelerine hücre duvarı çizmeleri, sadece bitki veya sadece hayvan hücrelerine özel organeller konusunda yanlışları olduğunu ortaya koymaktadır. Dersin öğretimi sırasında ayırt edici organellere daha fazla vurgu yapılmalıdır. Organel isimlerinin Latince kelimelerden oluşması, bazen kavramların karıştırılmasına veya yanlış yazılmasına neden olduğu ilgili literatürde de belirtilmektedir (Özay Köse ve Gül, 2016). Neden öğrenemedikleri sorusuna verdikleri cevaplarla da yüksek oranda "çok isim benzerliği olduğunu" belirtmektedirler. Öğreneme nedenleri konusunda elde edilen verilerden, adayların çalışma disiplinlerinin zayıf olduğu, ezbere öğrenme yaptıkları, sınav odaklı çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretim üyelerinin de kendi öğretim yöntem ve tekniklerini zenginleştirmeleri bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lisans eğitimleri sürecinde çizim yapmalarına olanak sağlanması ve soru çözümleri yaparak konuyu pekiştirmeleri için desteklenmeleri adaylardaki düşük doğru çizim oranlarını yükselteceği düşünülmektedir. Bu etkinlikler için laboratuvar derslerinde zaman ayrılması alternatif bir yol olabilir. Laboratuvar etkinliği için elişi kağıtları kullanılarak kes-yapıştır uygulaması ile gen-DNA-kromozom şekilleri daha iyi kavratılabilir. Ders sürecinde konuların anlatımı sırasında özellikle kavram yanlışlıklarına ek zaman ayrılabilir. Bununla birlikte kavram karikatürleri, kavramsal değişim metinleri gibi farklı yöntemler kullanılabilir.

Kaynaklar

- Aldağ, H. (2005). Öğrenme ve öğretmede A. Paivo'nun ikili kodlama kuramı. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(2), 29-48.
- Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilim ve fen kavramları ile ilgili sahip oldukları görüşlerin araştırılması. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 29-37.
- Elmesky, R. (2013). Building capacity in understanding foundational biology concepts: a K-12 learning progression in genetics informed by research on children's thinking and learning. Research in Science Education, 43, 1155-1175.
- Gül, Ş. ve 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.

- Gül, Ş. ve Özay Köse, E. (2018). Prospective teachers perceptions of protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulties. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 237-250.
- Hala, Y., Syahdan, U. A., Pagarra, H. ve 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.
- Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığın etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-164.
- Klymkowsky, M.W. ve Doxas, K.G. (2008). Recognizing student misconceptions through Ed's tools and the biology concept inventory. *PLoS Biology*, 6(1), 14-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0060003>
- Koç, Y. ve Sönmez, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre organelleri konusundaki kavramsal anlama düzeyleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 338-351.
- Mak, S. Y., Yip, D.Y. ve Chung, C.M. (1999). Alternative conceptions in biology-related topics of integrated science teachers and implications for teacher. *Education Journal of Science Education and Technology*, 8(2), 161-170.
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Biyoloji öğretim Programı Maarif Modeli.
- Newman, D. L., Catavero, C. M. ve Wright, L. K. (2012). Students fail to transfer knowledge of chromosome structure to topics pertaining to cell division. *CBELife Sciences Education*, 11(4), 425-436.
- Özay Köse, E. ve Gül, Ş. (2016). Biyoloji öğretmen adaylarının Türkçe ve yabancı biyoloji terimlerini kullanım tercihleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-10.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Sebitosi, E. K. (2007). Understanding genetics and inheritance in rural schools. *Journal of Biological Education*, 41(2), 56-61. <https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656063>
- Storey, R. D. (1991). Textbook errors and misconceptions in biology: Cell metabolism. *The American Biology Teacher*, 53(6), 339-343. <https://doi.org/10.2307/4449321>
- Strgar, J. (2013). Development of the concept of cell division through biology education. *Acta Biologica Slovenica*, 56(1), 65-74.
- Thompson, F. ve Logue, S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International Education Journal*, 7(4), 553-559.
- Yates, T. B. ve Marek, E. A. (2014). Teachers teaching misconceptions: A study of factors contributing to high school biology students' acquisition of biological evolution-related misconceptions. *Evolution: Education and Outreach*, 7(7), 1- 18.

Deprem Bölgesinde Üniversite Okumak: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Deneyimleri

Şeyma Sultan BOZKURT ¹

İnönü Üniversitesi

Özet

Depremler, sosyal, ekonomik, psikolojik boyutlarıyla toplumu birçok alanda olumsuz etkilemektedir. Deprem en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitimidir. Geleceğin öğretmenleri olan ve çocukların gelişmelerinin desteklenmesi, onlara deprem bilincinin kazandırılması, ailesel boyutta farkındalığın artırılması gibi birçok konuda önemli rol oynayan okul öncesi öğretmen adaylarının 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında yaşadıkları sürece ilişkin deneyimlerinin, deprem bölgesinde öğrenci olmanın zorluklarının tespit edilmesi; öğretmen yetiştirme alanındaki eksikliklerin ortaya konulmasına, eğitimde kalitenin artırılmasına, deprem sonrası iyileşme sürecine katkıda bulunulmasına ve ilgili alanlarda gerekli düzenlemelerin yapılmasına gerekçe oluşturması bakımında önemlidir. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrencilik sürecine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel yöntemle tasarlanan araştırmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ana bilim dalında eğitimine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrencilik süreçlerine ilişkin deneyim ve düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Soru Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrenci olmaya ilişkin düşünce, deneyim, duygu ve tutumlarının çoğunlukla olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının deprem bölgesinde üniversite okumayı oldukça zorlayıcı bir süreç olarak tanımladıkları, imkânların kısıtlı olduğu, şartları elverişsiz ortamlarda yaşadıkları, sosyal aktivite, psikolojik yardım, akademik destek gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları eğitim ile ilgili fiziksel altyapı gibi olanakların artırılması, eğitim sürecinde psikolojik destek sağlanması, hibrit eğitim, online eğitim gibi alternatif eğitim uygulamalarının kullanılması ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma bulguları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğal Afet, deprem, eğitim, öğretmen adayı, deprem sürecinde öğrencilik

Studying University in an Earthquake Zone: Experiences of Pre-service Preschool Teachers

Abstract

Earthquakes negatively affect the society in many areas with their social, economic and psychological dimensions. One of the areas most affected by earthquakes is education. Determining the experiences of pre-service preschool teachers, who are the teachers of the future and who play an important role in many issues such as supporting the development of children, raising awareness of earthquakes, raising awareness at the family level, and the difficulties of being a student in the earthquake zone after the Kahramanmaraş-centered earthquakes on February 6, 2023 is important in terms of revealing the deficiencies in the field of teacher training, increasing the quality of education, contributing to the

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, seyma.bozkurt@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4579-1542

post-earthquake recovery process and creating a justification for making the necessary arrangements in the relevant fields. The aim of the study is to reveal the experiences and opinions of pre-service preschool teachers about the process of being a student in the earthquake zone. Phenomenological approach was used in the research designed with qualitative method. The study group, which was determined by purposive sampling method, consists of pre-service preschool teachers who are continuing their education in the Department of Preschool Teaching at İnönü University and who volunteered to participate in the study. In the study, the “Questionnaire Form” created by the researcher was used to determine the experiences and thoughts of the pre-service teachers about the student teaching process in the earthquake zone. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the thoughts, experiences, feelings and attitudes of the pre-service teachers about being a student in the earthquake zone were mostly negative. It was determined that pre-service teachers defined studying at university in the earthquake zone as a very challenging process, that they lived in environments with limited opportunities and unfavorable conditions, and that they needed support in areas such as social activities, psychological help, and academic support. The pre-service teachers made suggestions about increasing opportunities such as physical infrastructure, providing psychological support during the education process, and alternative education practices such as hybrid education and online education. Research findings were discussed in line with the relevant literature and recommendations were given.

Keywords: Natural Disaster, earthquake, education, pre-service teacher, student in earthquake process

Giriş

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 bir takım 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, 2022), algılarının (Demir Yıldız & Demir Öztürk, 2023; Tekin & Dikmenli, 2021) bilgi düzeylerinin (Aydın, 2019; Öcal, 2007; Tekin & Dikmenli, 2021), doğal afete ilişkin yanılgılarının (Cin, 2013), doğal afet konularına ilişkin etkili öğrenme biçimlerinin (Özgen vd., 2011), deprem sonrası uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin (Erdoğan & Atabay, 2023), deprem öncesi, deprem sırası ve sonrasına 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. Geleceğin öğretmenleri olan ve çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, onlara deprem bilincinin kazandırılması, ailesel boyutta farkındalığın artırılması gibi birçok konuda önemli rol oynayan okul öncesi öğretmen adaylarının 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında yaşadıkları sürece ilişkin deneyimlerinin, deprem bölgesinde öğrenci olmanın zorluklarının tespit edilmesi; öğretmen yetiştirme alanındaki eksikliklerin ortaya konulmasına, eğitimde kalitenin artırılmasına, deprem sonrası iyileşme sürecine katkıda bulunulmasına ve ilgili alanlarda gerekli düzenlemelerin yapılmasına gerekçe oluşturması bakımında 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. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının;

1. Deprem bölgesinde öğrenci olmakla ilgili deneyimleri, duygu ve düşünceleri nelerdir?
2. Barınma açısından yaşadıkları deneyimler nelerdir?
3. Deprem bölgesinde sosyal yaşama ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Deprem sonrasında en çok destek duydukları alanlar nelerdir?
5. Deprem bölgesinde üniversite eğitimine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

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

Araştırma, İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ana bilim dalında eğitimine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. 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 “örneklem 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.

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Cinsiyet	n
Kadın	11 P1, P2, Ö1,Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15
Erkek	8 Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17
Toplam	19
Sınıf Düzeyi	n
1. sınıf	1 Ö2
2. sınıf	9 Ö3, Ö8, Ö10, 92, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16
3. sınıf	4 P1, Ö4, Ö9, Ö13
4. sınıf	5 Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö17
Toplam	19
6 Şubat Kahraman Maraşlı Merkezli Depremleri Yaşama Durumu	n
Yaşadım	16 P2, Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
Yaşamadım	3 P1, Ö2, Ö6
Toplam	19

Araştırma ölçütlerini karşılayan 19 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. 2 öğretmen adayı ile pilot uygulama (P1, P2) , 17 öğretmen adayı ile asıl uygulamalar (Ö1, Ö2, Ö3...) yapılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının; 11’i kadın, 8’i erkektir. 9 öğretmen adayı 2. sınıf; 5 öğretmen adayı 4. sınıf; 4 öğretmen adayı 3. Sınıf; 1 öğretmen adayı ise 1. sınıfta eğitimine devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 16’sı 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremleri yaşamış, 3’ü ise yaşamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrencilik süreçlerine ilişkin deneyim ve düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Soru Formu” kullanılmıştır. Soru formunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, cinsiyet gibi özelliklerinin yer aldığı demografik bilgiler ve deprem sonrası öğrenci olmaya ilişkin deneyimlerine ve düşüncelerine yönelik sorular yer almaktadır. Soru formu eğitim bilimleri alanında 2 akademisyenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle bazı sorular formdan çıkarılmış bazıları ise revize edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen soru formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Soru formunda yer alan bazı sorular şu şekildedir:

2. Deprem sonrası süreçte barınma açısından yaşadığınız deneyimler nelerdir? (Barınma şartları, fiziksel güvenlik, barınmaya ilişkin duygu ve düşünceler gibi).
6. Deprem bölgesinde üniversite eğitimine ilişkin deneyim, görüş ve önerileriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde asıl uygulamaya geçilmeden önce soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşamada araştırmaya dâhil edilme kriterlerini karşılayan ve pilot olarak belirlenen 2 öğretmen adayına soru formu gönderilmiştir. Soru formundan elde edilen bulgular incelenmiş ve soruların öğretmen adayları tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir. Asıl uygulama aşamasında; soru formu, araştırma ölçütlerini karşılayarak araştırmaya katılan ve çalışma grubunu oluşturan 17 öğretmen adayına Google formlar aracılığı ile iletilmiştir. Araştırma, eğitim öğretim yılı

içerisinde yapılmadığı için öğretmen adaylarının farklı illerde olması ve deprem sonrası eğitim sürecine, kişisel deneyimlerine ilişkin bilgilerini ad-soyad gibi kimlik bilgileri olmadan rahatlıkla ifade edebilmelerini sağladığı için Google formlar aracılığıyla veri toplanması uygun görülmüştür. İlgili durumlar araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

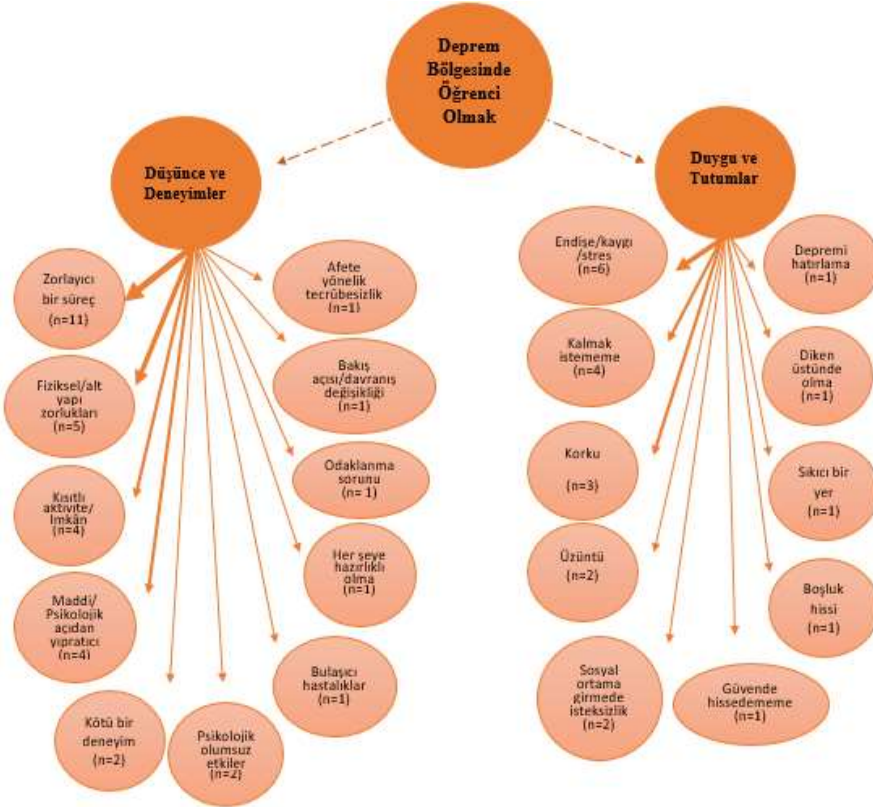
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. 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 edilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları cevaplardan kodlar oluşturulmuştur. İlgili kodlardan ilişkili olanlar ortak temalar altına alınmıştır. Öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiş analizlerden elde edilen bulgular şekiller ile sunulmuştur. Bulgular bölümünde kod ve temalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının deprem bölgesinde üniversite okumakla ilgili deneyim, düşünce ve duygularını ifade ettikleri soru formlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada soru formlarından elde edilen veriler kodlanmıştır. Ortak anlam ifade eden kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak “Deprem Bölgesinde Öğrenci Olmak”, “Deprem Sonrası Barınma”, “Deprem Sonrası Sosyal Yaşam”, “Deprem Sonrası Destek Duyulan Alanlar”, “Deprem Bölgesinde Üniversite Eğitimi” olmak üzere 5 ana tema belirlenmiştir. Birinci tema olan “Deprem Bölgesinde Öğrenci Olmak” teması “Düşünce ve Deneyimler” ile “Duygu ve Tutumlar” olmak üzere 2 alt temaya; 5. Tema olan “Deprem Bölgesinde Üniversite Eğitimi” teması ise “Olumlu Deneyim ve Görüşler”, “Olumsuz Deneyim ve Görüşler” ile “Öneriler” olmak üzere 3 alt temaya ayrılmıştır. İlgili temalar, alt temalar ve kodlar şekillerle sunulmuş elde edilen verilere kanıt oluşturması için öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Şekillerdeki okların kalınlığı görüş sayısının niceliğini ifade etmektedir.

Deprem Bölgesinde Öğrenci Olmak



Şekil 1. Deprem Bölgesinde Öğrenciliğe İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına deprem bölgesinde öğrenci olmakla ilgili neler söyleyebilecekleri sorulduğunda öğretmen adaylarının konuya ilişkin düşünce, deneyim, duygu ve tutumlarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=11) deprem bölgesinde öğrenci olmayı zorlayıcı bir süreç olarak nitelendirmişlerdir. Fiziksel zorluklar ve alt yapı aksaklıklarından kaynaklı zorluklar yaşadıkları (n=5), fiziksel aktivite ve imkânların sınırlı olduğu (n=4), maddi ve psikolojik açıdan yıpratıcı bir süreç olduğu (n=4) en çok ifade edilen görüşler arasındadır. Öğretmen adayları deprem bölgesinde öğrenci olmaya ilişkin en fazla endişe / kaygı/ stres yaşadıklarını (n=6), deprem bölgesinde kalmak istemediklerini (n=4), korktuklarını (n= 2), üzüldüklerini (n=2 ve sosyal ortama girmede isteksizlik yaşadıklarını (n=2) belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

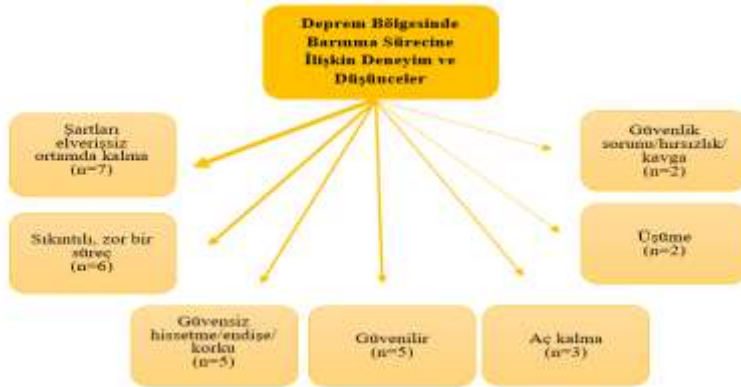
“Maalesef kötü. Deprem bölgesinde öğrenci olmak çok zor. Şehir yıkılmış durumda. Artçı depremler oluyordu sürekli psikolojik açıdan çok etkilendik. Depremden çok fazla etkilenen bir şehirde üniversite öğrencisi olmak dezavantajlı bir durum. Maalesef kendimizi geliştirebileceğimiz herhangi bir aktivite yapamıyorduk çok kısıtlıydı deprem bölgesinde her şey” (Ö2).

"Deprem bölgesinde öğrenci olmak ilk etapta düşündüğüm kadar kolay olmadı. İnönü üniversitesinin kampüsü çok hasar almamıştı benim için kötü değildi fakat şehir merkezi gerçekten kötü durumdaydı: şehrin alt yapısı bitmiş gibiydi. Yollar hep çamurluydu, kaldırımlar kullanılmaz durumdaydı. Üzerinde molozlar vardı birçok yerde, en büyük sorun da aydınlatma bence hem şehir merkezinde hem yurt çevresinde hem de kampüs içerisinde sokak lambaları eksikti ya da çoğunlukla çalışmıyordu ve bu beni olumsuz etkiliyordu. Bunlar hayatın doğal akışını etkileyen faktörler olarak zorladı beni. Ek olarak sürekli her yerde enkaz görmek 1 yıl süre geçtiği halde hâlâ en- kazların kaldırılmamış olması birçok hasarlı binanın gözümün önünde olması bana sürekli depremi yaşadığım zamanları hatırlattı. Bu sebepler yüzünden kendimi güvende hissedemediğim çok zaman oldu" (Ö3).

"Deprem bölgesinde yaşamak hem maddi hem de mental açıdan benim için zorlayıcı, şehirde yapabilecek bir aktivite olmaması, imkânların oldukça kısıtlı olması, ruhsal olarak boşluk hissi yarattığını söyleyebilirim çünkü kendi şehirimde yaşadığım hayat ile üniversite okuduğum şehirdeki hayat çok ayrı hissettiriyor. Sürekli deprem olacak hissi ile diken üstünde yaşamaksa kötü hissettiriyor kaygı yaratıyor üzerinde " (Ö7).

"Deprem bölgesinde öğrenci olmak normal olan herkesi tedirgin ettiği kadar beni de tedirgin ve endişeli ediyor. Depremden öncesi ve sonrası olarak kendime baktığımda genel olarak olaylara kişilere ve durumlara karşı tavrım davranışım öngörüm olsun ve daha saymadığım bir sürü şeyler açısından baya bir farklılık oldu. Deprem bölgesinde üniversite öğrencisi olmak mecburen diken üstünde ve her an her şeye hazırlıklı olmayı her şeyin bir anda değişebileceğini ve kendimizi buna hazırlamamız gerektiğini doğal afetler ve acil durumlar hakkında ne kadar tecrübesiz olduğumuzu ve bu konuda daha bilinçli ve yetkin olup toplumda bir daha böyle bir durumla karşılaşınca olayların daha koordineli ve işbirliği içinde yürütülmesine yardımcı olmamız gerektiğini düşünüyorum" (Ö14).

Deprem Sonrası Barınma



Bölgesinde Barınma Sürecine İlişkin Bulgular

Şekil 2.
Deprem

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına deprem sonrası barınma sürecine ilişkin neler yaşadıkları sorulduğunda öğretmen adaylarının çoğunluğu şartları elverişsiz ortamlarda kaldıklarını (n=7), barınma ile ilgili sıkıntılı/ zor bir süreç geçirdiklerini (n=6), kaldıkları yere ilişkin olarak kendilerini güvensiz hissettiklerini, endişe ve korku yaşadıklarını (n=5), süreç içerisinde aç kalma (n=3), üşüme (n=2), güvenlik sorunu / hırsızlık / kavga (n=2) gibi durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz deneyim ve düşüncelerin yanı sıra barınma yerinin güvenilir olduğunu (n=5) ifade eden öğretmen adayları da olmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Depremi yaşadığımız ilk hafta 4 gün boyunca düğün salonunda kalmıştık apartmandakilerle. Biz bu kadar etkilendiysek daha da yakın çevreleri düşünemiyorum bile. İlk gün aç kaldık düğün salonundaki düğün iptal edilince bize çorba dağıttılar çok zor oldu. 1 hafta üşüyorduk ve düğün salonundaki sandalyeleri birleştirip uyumuştuk" (Ö1).

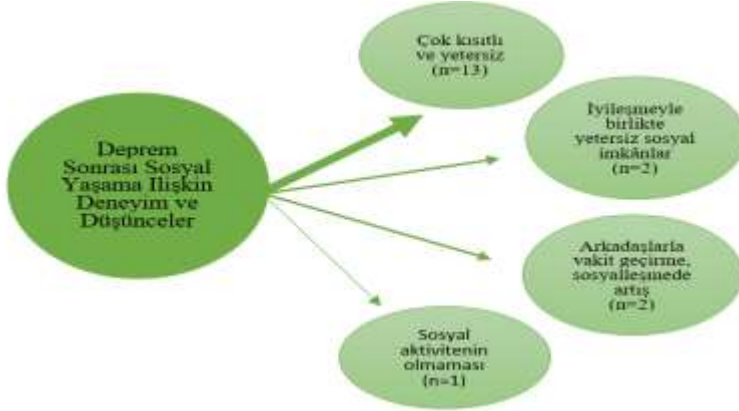
"Deprem sonrasında barınmada herkes gibi bizim de sıkıntılarımız oldu. İlk süreçte evlere girilememesi ısınma ve yiyeceğe erişim sorununu beraberinde getirdi. Sonrasında özellikle hırsızlık olayları olmasıyla güvenlik sorunu ortaya çıktı bu da emniyet güçlerinin gayretiyle halloldu. Üniversitelerin açılmasıyla birlikte yurt odalarının altı kişiye

çıkartılması kendi adıma büyük bir sorun oluşturdu çünkü odalarda gürültü ve yemek kalitesinin azalması, hijyen sorunuyla karşılaşmamıza sebep oldu ” (Ö4).

“Ben yurttan kaldım. Ancak depremden dolayı yurttaki kişi sayısının artması ses, sıra bekleme sorunları olmuş yer değiştirmede güçlük gibi sebepler oluşturmuştu. Evim depremde yıkılmadığı için barınma sorunu yaşamadım. Bu konuda arkadaşlarıma göre daha şanslıydım” (Ö9).

“Devlet yurtda kaldığım için barınma konusunda hiçbir sıkıntı çekmedim. Ama orada okuduğum süre boyunca depremler oldukça biraz endişelendim. Çünkü hâlâ hasarlı binalar mevcut” (Ö10).

3.3 Deprem Sonrası Sosyal Yaşam



Şekil 3.
Deprem
Sonrası

Sosyal Yaşama İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına deprem sonrası sosyal yaşama ilişkin deneyim ve düşünceleri sorulduğunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sosyal imkânların çok kısıtlı ve yetersiz olduğunu (n=13) ifade etmişlerdir. Sosyal yaşam ve imkânlar açısından iyileşme olduğunu ancak ilgili alanların hala yetersiz olduğunu (n=2), sosyal aktivitenin olmadığını (n=1) belirten öğretmen adayları olmuştur. Bununla birlikte kişisel olarak deprem sonrası arkadaşlarla vakit geçirme ve sosyalleşme davranışlarında artış olduğunu belirten (n=2) öğretmen adayları da olmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle insanlar hayatta kalmaya çalıştılar. Hem yaşayanlar hem yaşamamış olanlar. Bundan dolayı ilk zamanlar sosyal aktivite falan kimsenin umurunda değildi. Nasıl olsun ki? Binlerce insan hayatını kaybetmiş ve 6-7 ay sonra bizleri böyle bir yere okumak için çağırdılar. Tabiki üniversitede sosyalleşme birlikte bir şeyler yapmak önemli olgular lakin herkes herşeyin farkındaydı. İlk zamanlar fazla bir şey yapılmadı. Ancak yavaş yavaş toparlanmaya başladık. Daha sonra konserler çeşitli etkinlikler ile hem üniversitede hem şehrin kendi kuruluşları ile destekledikleri gezilere katıldık. Baharın gelmesiyle şehrin de kendini bir nebze toplamasıyla piknik olsun çeşitli kır gezileri vs. yaptık ama yeterlilikten kastınız ise tabiki vasatın altında bir olanak vardı” (Ö6).

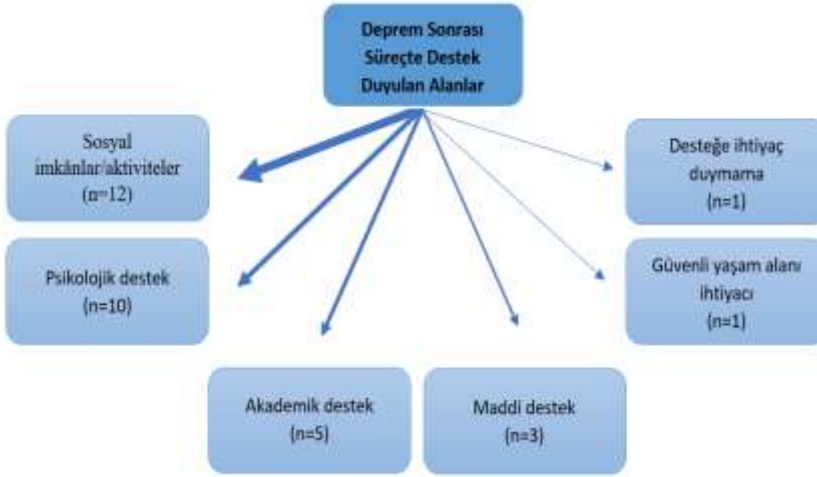
“Yaşanan deprem felaketi birçok insanımızı psikolojik, sosyal ve ekonomik olarak etkileyip onların başka şehirlere göç etmesine neden olup geride kalanların ise sosyal hayatı yeniden inşa etmesini gerektiğini bizlere göstermiş oldu. Biz de bu durumda her zorluğa göğüs gerip sosyal hayatı yeniden inşa etme mecburiyetindeydik. Sosyal yaşamımızda bize gerekli olan birçok şeye ulaşma olanağımız kısıtlanmıştı. Musluklardan akan kirli su, enkaz tozlarından kaynaklanan kirli havadan, bir de depremden sonra bozulan yollar sokak aydınlatmalarının olmaması sosyal olanaklarımızı bir hayli zorladı” (Ö8).

“Yani birçok yer yıkılmış olsa da sosyal olarak kısıtlanmış hissetmedim. Hatta bu sene daha fazla sosyalleştim. Deprem sonrası oluşan farkındalıkla arkadaşlarımla daha iyi geçinmeye çalışmam arkadaşlık ve sosyal becerilerimin gelişmesine sebep oldu” (Ö9).

“Sosyal yaşam durmuş durumda. Her yerde yıkık bina var. İnsanların psikolojisi iyi değil.” (Ö12).

Deprem Sonrası Destek Duyulan Alanlar

Şekil
4.



Deprem Sonrası Destek Duyulan Alanlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına deprem bölgesinde öğrencilik sürecinde en çok destek duydukları alanların neler olduğu sorulduğunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sosyal imkânlar ve aktiviteler (n=12) ve psikolojik destek (n=10) alanlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının akademik destek (n=5), maddi destek (n=3) ve güvenli yaşam (n=1) alanlarında da desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte herhangi bir alanda desteğe ihtiyaç duymadığını ifade eden bir öğretmen adayı da olmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle psikolojik olarak çok ihtiyacım vardı. Çünkü etrafımda olan insanların çoğu yaşamış olayın en azından şokunu atlatmıştı. Ben ise hiç yaşamamış biri olarak ne yapacağımı bilmiyordum ve herkes farklı bir şey anlatıyordu. Bu da benim korkumu ve psikolojik olarak etkilenmemi sağlıyordu. Hatta ilk geldiğimde nöbetleşe uyuyorduk eğer olur da gece deprem olursa birbirimizi uyandıralım diye. Umarım bu durumu daha iyi anlatmıştır. Daha sonra sosyal olarak tabii ki. Çünkü insan gezmek kafasını dağıtmak arkadaşları ile bir şey yapmak istiyor. Ama maalesef diyemiyorsun. Hem imkân yok hem de belki arkadaşlarından biri veya birileri yakınlarını veya evlerini kaybetmiş. Böyle bir durumda nasıl gülüp eğlenelim ki! Bu da belli bir süre sonra insanın kötü bir ruh haline girmesine sebep oluyor. Maddi olarak çok bir ihtiyaç duymadım. Çünkü harcamak için bir şey yoktu nereye gideceksiniz ki!” (Ö6).

“Psikolojik: Sanki bir ürperti tuhaf bir ses olduğunda deprem olduğunu düşünüyorum ve bir şey olduğunda kötü bir şey olacak diye bir his var içimde. Sosyal: En çok destek duyduğum yer. Yeniden şehir inşa edilmeli. Bir an önce bitmeli. Sosyal tesisler çoğaltılmış olmalı. Aynı zamanda da insanların gezmesi kafa dağıtması lazım bunlar sayesinde. Maddi: Depremden sonra her şey pahalandı. Bin lira olan kira 5-10 bin arasında oldu. Tüm Malatya piyasası pahalandı. Sanki deprem zarar eden de depremeden alıyordu hırsını. Mahvoldu ilimiz. İnsanların dükkanı yıkıldı. İşlerini kaybettiler. Bizim bir evimiz hasar aldığı için yıkıldı. Hatta biz eşyaları çıkarmaya gittiğimizde hırsızlar da bizim parkeleri sökiyordu. Polise dedik. O kadar hırsızlık çok ki onlarla bile uğraşmadılar. Hatta bazı evlere balyozlarla duvarlardan delik açarak girmişlerdi. Hırsızlar hiç korkmuyorlar” (Ö11)

“Akademik açıdan çok ihtiyacım oldu” (Ö13).

“Deprem sonrası süreçte en çok sosyal ve akademik desteğe ihtiyaç duyuyoruz. Çünkü deprem sonrası haklı olarak üniversitedeki hocalarımız olsun veya diğer sosyal ve akademik alandaki kişiler olsun daha güvenli buldukları yerlere

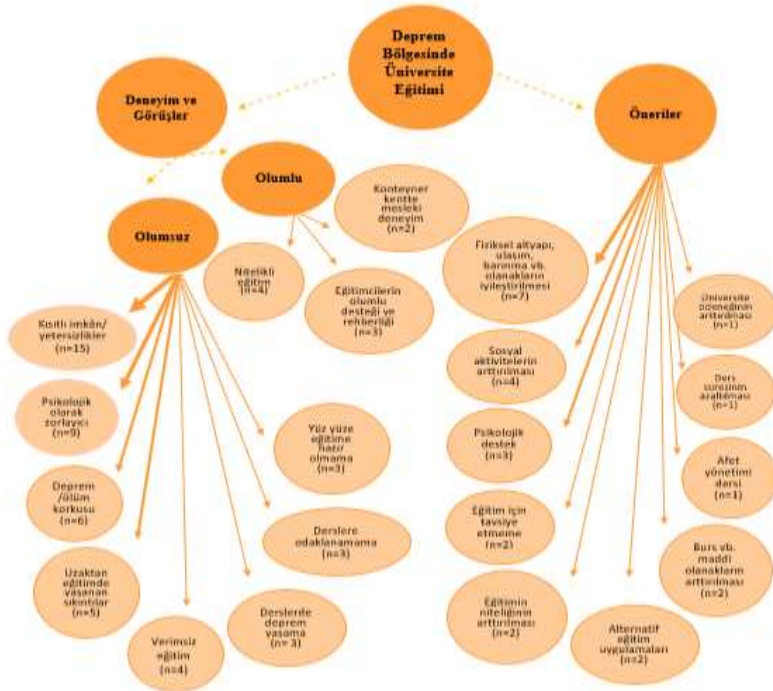
girmek istiyorlar. Bu durumu düzeltmek için bundan sonraki süreçte daha iyi ve güvenli yerleşim yeri planlaması ve sosyal alanda iyi gelişmiş şehirler inşa etmemiz gerekiyor” (Ö14).

“Sosyal olarak tabii ki de kötüydü. Çok sevdiğim bir arkadaşımı kaybettim. Bende bu beni üzmüştü maddi olarak tabii ki de sıkıntı çektik bir nevi” (Ö15).

“Ailenin diğer üyelerinden daha fazla yorulup daha dik durmaya çalıştığım için tutunacak bir el lazımdı. Psikolojik olarak sorunlar yaşadım” (Ö16).

“En çok sosyal ve psikolojik alanda desteğe ihtiyaç duyuyorum” (Ö17).

Deprem Bölgesinde Üniversite Eğitimi



Şekil 5.
Deprem

Bölgesinde Üniversite Eğitime İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarına deprem bölgesinde üniversite eğitimine yönelik deneyim ve görüşleri sorulduğunda süreçle yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmeler yapmışlardır. Olumsuz deneyim ve görüşlerde öğretmen adaylarının tamamına yakını (n=15) üniversite eğitimi sürecinde kısıtlı imkânların olduğunu birçok alanda yetersizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sürecin psikolojik olarak zorlayıcı olduğunu (n=9), deprem ve ölüm korkusu yaşadıklarını (n=6), uzaktan eğitim sürecinde sıkıntılar yaşadıklarını (n=5), eğitimin verimsiz olduğunu (n=4), derslerde deprem yaşadıklarını (n=3) ve derslere odaklanamadıklarını (n=3) belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimle verilen derslerin verimsiz olduğunu söyleyen öğretmen adaylarının yanısıra deprem bölgesinin yüz yüze eğitime hazır olmadığını (n=3) ifade edenler de olmuştur. Üniversite eğitimine yönelik olumlu deneyim ve önerilerde ise eğitimin nitelikli olduğu (n=4), eğitimcilerin olumlu desteği ve rehberliğinin olduğu (n=3), konteyner kentte okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan etkinliklerin mesleki deneyim sağladığı (n=2) ifade edilmiştir. Fiziksel alt yapı, ulaşım, barınma vb. olanakların iyileştirilmesi (n=7), sosyal aktivitelerin artırılması (n=4), psikolojik destek (n=3) eğitim için fırsatların artırılması (n=2), eğitimin niteliğinin artırılması (n=2), alternatif eğitim uygulamaları (n=2), üniversite sosyolojisinin artırılması (n=1), ders saatlerinin artırılması (n=1), akademi yönetimi dersleri (n=1), burs vb. maddi olanakların artırılması (n=2)

deprem bölgesinde üniversite eğitimine yönelik öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okuduğum üniversitede depremden ötürü olan bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Eğitim ortamı, öğretmenlerimiz, fakültemiz özellikle kampüsümüz gayet güzeldi. Malatya’yı depremde sonra ziyaret etme imkânı olsaydı Malatya’da okumak istemezdim açıkçası. Çünkü çok fazla eksik vardı. Şehir şehir gibi değildi. Çarşının olduğu bölge vs. bana geçekondü mahallelerini anımsatıyordu” (Ö3).

“Eğitim süreci deprem öncesi döneme göre psikolojik olarak daha zordu. Çünkü her an deprem olacaktı korkusu sınıfta ders işlenmesini benim için daha zor duruma getirdi. Özellikle kütüphanelerin bu süreçte zarar görmesi ve ders çalışma ortamlarının daha da azalması fiziksel altyapının ne kadar yetersiz olduğunu gösterdi. Özellikle Malatya gibi deprem bölgesinde yer alan bir yerde binaların hasar görmemesi gibi bir durum söz konusu olamaz ve binaların sürekli denetimden geçmesi ve güçlendirmek gerekir. Deprem sonrası dönemde alternatif eğitim uygulamaları yapılabilir (uzaktan öğretim veya offline videolar gibi). Okullarda rehabilitasyon merkezleri açılabilir ve psikolojik olarak öğrencilere ve halka destek verilebilir. Büyük sivil toplum kuruluşları ile anlaşarak öğrencilere burs olanakları sağlanabilir. Öğrencilere deprem eğitimi ve afet yönetimi hakkında seçmeli dersler verilerek bilinçlendirilebilir” (Ö4).

“Deprem olmadan önce derslere birçok aktivite eklenebiliyordu ancak şu an kayıptan olsa gerek dersler bir an önce işlenip bitirilmek isteniyor. İstisnai durumlar olsa da maalesef ki böyle. İnternete erişim sıkıntısı çekiyorum. Alt yapının depremden dolayı hasar görmesinden kaynaklı olduğu söyleniyor. Bu gibi sıkıntılar yüzünden açıkçası pek verimli ortamlarda eğitim aldığımı düşünmüyorum. Bana göre depremin etkileri uzun yıllar devam edecek. Üniversite hayatı da öğrenimin tamamlandığı bir yer ve insana birçok katkısının olduğu bir eğitim alanı. Açıkçası üniversiteye yeni kazanacak olanlara bu şehirleri tercih etmemesini tavsiye ediyorum. Çünkü insan mental açıdan da kendini iyi hissetmek, eğitimini olabildiğince verimli almak istiyor. Ne yazık ki deprem bölgesinde üniversite okuyunca bunlardan yararlanmak çok zor oluyor” (Ö7).

“Birçok ilde depremden dolayı üniversiteler kapandı. Bu yüzden uzaktan eğitime geçildi. Malatya’da bu durum söz konusu olmadığı için rahattım. Yani bence uzaktan eğitim sadece kendimizi kandırma. Kitaptaki bilgiler her ne kadar önemli de olsa öğretmenin bilgilerini paylaşması ve tecrübelerini aktarması kitaptaki bilgilerden daha kıymetli ve bence öğretmenlik uzaktan eğitimle diploma alınacak bölüm değil. Tabi ki depremin boyutu ve getirileri küçümsenemez. Hele bir de bu süreçte her kafadan bir ses çıkması olayın karmaşıklığını ve stresini arttırsa da eğitim feda edilemeyecek kadar değerlidir. Çünkü cehalet depremden daha korkutucudur. Her ne kadar deprem bölgesi de olsa üniversitenin açılması ve akademisyen hocaların artçı depremlere rağmen görevlerini yapması çok değerliydi bence. Tabi ki eksikler olsa da eğitim kalitesini etkilememiştir” (Ö9).

“Depremde okullar ve altyapıları baya bir hasar aldı. Gerekli görülenler yıkılıyor gerekli görülenler tadilat edilip güçlendirilip eğitim vermeye devam ediyor. Ama yine de depremden yeteri kadar ders çıkardığımızı düşünmüyorum. Deprem bölgesindeki üniversiteler için daha fazla ödenek ve sosyal anlamda daha fazla etkinlik ve aktivitelere yer verilmesi gerekiyor. Ayrıca deprem sonrası için yurtların kapasitesi artırıldığı söyleniyor ama hali hazırdaki 3 veya 4 kişilik planlanan yurtlara ek yatak ve dolap yerleştirerek değil de daha yaşanabilir ve donanımlı güvenilir yeni yurtlar inşa edilerek sorunlar çözülmeli” (Ö14).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarına deprem bölgesinde öğrenci olmakla ilgili neler söyleyebilecekleri sorulduğunda deprem bölgesinde öğrenci olmaya yönelik düşünce, deneyim, duygu ve tutumlarının tamamının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu deprem bölgesinde öğrenci olmayı zorlayıcı bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Fiziksel/ alt yapı konusunda yaşanan sıkıntılar, kısıtlı aktivite ve imkânlar, maddi/psikolojik desteğe ihtiyaç duyma belirtilen görüş ve deneyimlerden bazılarıdır. Öğretmen adaylarının, deprem bölgesinde öğrenci olmaya ilişkin endişe/ kaygı/ stres yaşadıkları, deprem bölgesinde yaşamak istemedikleri, korktukları, üzüldükleri görülmüştür. Deprem deneyimi olan öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmanın sonucuna göre deprem sonrası can ve mal kaybı, yaralanma, ulaşımın aksaması, alt yapının bozulması, psikolojik bozukluklar gibi durumlar yaşandığı belirlenmiştir (Öztürk, 2013). Normal yaşam koşullarını değiştiren deprem insanlar üzerinde unutulmaz izler bırakmakta (Arıcı vd., 2023), olağan hayat akışının bozulmasına, geleceğe ilişkin belirsizlik ve umutsuzluğa neden olabilmektedir (Nalbantoğlu vd., 2024). Deprem sonrasında fiziksel altyapının tahrip olması ve insan kayıpları gibi fiziksel etkiler kolayca fark edilirken şok, anksiyete, hissizlik, uykusuzluk, travma sonrası stres bozukluğu gibi semptomları içeren psikolojik

etkiler çoğu zaman görünmez olabilmektedir (Basnet, 2020). Bu nedenle deprem bölgesinde yaşayan bireylerin deprem sonrası duygu durumlarının, depreme ilişkin düşünce, duygu ve deneyimlerinin tespit edilmesi gerçekleştirilecek olan müdahale programlarına yol gösterici olması bakımından önemli ve gereklidir.

Öğretmen adaylarının deprem bölgesinde barınmaya ilişkin deneyim ve düşüncelerinin büyük oranda olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Şartları elverişsiz ortamlarda kalma, sıkıntılı zor süreç, güvensiz hissetme, endişe duyma, korkma, aç kalma, üşüme, güvenlik sorunu, hırsızlık, kavga öğretmen adaylarının deprem sonrası süreçte yaşadıkları deneyimlerini ve barınmaya ilişkin düşüncelerini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde özellikle yurttan kalan öğretmen adaylarının kişi sayısının artması, ses ve gürültü, yemek kalitesinin düşmesi, hijyen sorunu gibi birçok sıkıntı ile karşılaştıkları görülmüştür. Deprem deneyimlerine ilişkin yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, artçı sarsıntıların insanları sadece fiziksel değil aynı zamanda psikolojik olarak da savunmasız bıraktığı, insanların yıkılmamış binalardan dolayı tehlikede hissettikleri, sağlıklı gıdanın azlığı, temiz su ve sanitasyon eksikliği yaşadıkları, hırsızlara karşı savunmasız oldukları, güvensiz hissettikleri tespit edilmiştir (Basnet, 2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağını oluşturan yeme, giyinme, barınma, hava, su, uyku gibi ihtiyaçlar bireylerin temel ihtiyaçlarını oluşturmada ve insan davranışları ihtiyaçlara göre şekillenmektedir (Trivedi & Mehta, 2019) Temel ihtiyaçlarını yeterli şekilde karşılayamayan öğretmen adaylarının eğitim ve eğitim faaliyetlerine gerekli ilgi ve motivasyon duymaları pek mümkün olmayacaktır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde de psikolojik olarak zorlandıklarını, yurtlarda barınma, beslenme, hijyen noktasında sıkıntı yaşadıklarını, derslere odaklanamadıklarını, deprem kaygısı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim faaliyetlerine, kendilerini geliştirmek için sosyal kültürel aktivitelere katılımlarının sağlanması için öncelikle yeme, içme, barınma gibi temel gereksinimlerinin yeterli şekilde karşılanması gerekmektedir. Bununla birlikte yaşanan yapıya olan güven depreme karşı tutumda etkili olmaktadır (Sözen & Genç, 2023). İnsanlar depremlerden sonra meydana gelen açlıklarla birlikte savunmasız hissedebilmektedirler (Basnet, 2020). Yaşanan yapıların depreme dayanıklı ve güvenilir yapılar olması bireylerin depreme karşı yaşadıkları endişe, korku gibi olumsuz duyguların kontrol altına alınmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre deprem sonrası sosyal yaşamın çok kısıtlı ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sosyal yaşama ilişkin olumsuz deneyim ve düşüncelerle birlikte arkadaşlarla vakit geçirme ve sosyalleşmede artış yaşadığını belirten öğretmen adayları da olmuştur. Deprem sonrası süreçte iyileşme kapsamında sosyal ortam, sosyal destek mekanizmaları önem kazanmaktadır (Nalbantoğlu vd., 2024). Bununla birlikte depremin yaşandığı bölgelerde fiziki yapının yanısıra sosyal yapı da zarar görmektedir (Duruel, 2023). Bu nedenle özellikle deprem bölgelerinde üniversite eğitimine devam eden öğrencilere yönelik sosyal aktivite ve imkânların artırılmasına yönelik çalışmaların desteklenmesi ve artırılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının deprem sonrası süreçte en fazla sosyal imkân ve aktivitelere, psikolojik desteğe ve akademik desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Maddî destek, güvenli yaşam alanı destek duyulan diğer alanlar arasındadır. Yıkıcı depremler öğrenci ve öğretmenler dâhil olmak üzere insanların yaşamlarını ve günlük faaliyetlerini olumsuz düzeyde etkilemektedir (Basnet, 2020). İlgili alanyazında deprem sonrası süreçte bireylerin sosyal, psikolojik, maddî ve eğitimsel destek gibi farklı alanlarda yardıma ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Bolat & Bilgili, 2023; Işıklı & Tüzün, 2017; Sarıgül, 2023; Selçuk, 2024; Sungur, 1999; Uygur, 2024; Yelboğa, 2023; Yıldız & Akkoyun, 2023). Sosyal aktiviteler, sosyal ortam ve sosyal desteğin depremin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Nalbantoğlu vd., 2024). Bu araştırmanın sonucuna göre deprem bölgesinde ilgili alanlara yönelik iyileştirme çalışmalarına hala ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Deprem sonrası üniversite eğitimine ilişkin deneyim ve görüşlerin büyük çoğunluğu olumsuzdur. Eğitimde imkânların kısıtlı ve yetersiz olması, sürecin psikolojik olarak zorlayıcı olması, ders sırasında yaşanan artçı depremlerle birlikte ölüm korkusu ve deprem korkusu yaşama, uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılar, eğitimin verimsiz olması, derslere odaklanma sorunu ve yüz yüze eğitime hazır olmama belirtilen olumsuz deneyim ve görüşlerdir. Bununla birlikte eğitimin depremden etkilenmediğini ve nitelikli olduğunu, süreç boyunca eğitimcilerin olumlu destek ve rehberliğinin olduğunu, konteyner kentte yaşayan çocuklarla yapılan etkinlikler sayesinde mesleki deneyim kazanıldığını ifade eden öğretmen adayları da olmuştur. Deprem bölgesinde üniversite yaşamına ilişkin deneyim ve düşünceler incelendiğinde öğretmen adaylarının depremi yaşama şeklinin, bireysel olarak yaşadıkları tecrübelerin, deprem algılarının eğitim sürecine ilişkin deneyim ve düşüncelerini şekillendirdiği görülmüştür. Eğitim alt yapısı ve imkânların kısıtlı olması eğitimde kaliteyi olumsuz etkileyen bir faktördür. Nitelikli bir eğitimde yapı (girdi), süreç ve çıktı kalitesi olmak üzere bazı kalite unsurları yer almaktadır. (Göksoy, 2018) Yapı kalitesini oluşturan fiziksel alt yapı ve olanaklar eğitimde kalitenin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Bu nedenle eğitim alt yapısının ve fiziksel olanakların iyileştirilmesi önemli ve gereklidir. Bununla birlikte süreç kalitesini içeren eğitim faaliyetleri, eğitimci- öğrenen ilişkisi gibi sürece ilişkin faktörlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Alan yazında öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarla uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Erdoğan & Atabay, 2023). Bu araştırmada da ilgili araştırma sonuçlarına paralel olarak daha fazla öğretmen adayının uzaktan eğitimde sıkıntı yaşadıkları, eğitimin verimsiz olduğunu düşündükleri ve bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının da deprem bölgesinin yüz yüze eğitime hazır olmadığını ve uzaktan eğitime devam edilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir (Çakır vd., 2023). Malatya ilinde deprem yaşanan yıl uzaktan eğitime geçilmiş, bir sonraki eğitim öğretim döneminde (2023-2024) ise yüz yüze eğitime devam edilmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin görüş farklılıklarının deprem sonrası süreçte her iki sistemin de uygulanmış olmasında kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulguları sonucunda uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim, hibrit eğitim gibi uygulamalarda yapı ve süreç kalitesini iyileştirmeye yönelik çalışmaların artırılması gerektiği görülmüştür.

Öğretmen adayları deprem bölgesinde üniversite eğitimine ilişkin olarak fiziksel alt yapı, ulaşım, barınma vb. olanakların artırılması, sosyal aktivitelerin artırılması, psikolojik destek sağlanması, eğitimin niteliğinin artırılması, hibrit, online eğitim gibi alternatif eğitim uygulamalarının kullanılması, burs vb. maddi olanakların artırılması, afet yönetimi dersinin programlara zorunlu ders olarak eklenmesi, ders sürelerinin azaltılması, üniversite olanaklarının artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Önerilerin eğitimde yapı, süreç ve çıktı kalitesini arttırmada etkili olacak öneriler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının depreme ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmanın sonucunda göre öğretmen adayları insanların depreme karşı bilinçlenmeleri için eğitici faaliyetlere katılma ve internet, radyo, televizyon, reklam gibi medya öğelerini kullanma önerisinde bulunmuşlardır (Bilen & Polat, 2022). Doğal afetlere hazırlıklı olmak toplumun temel sorumluluklarından birini oluşturmakta ve örgün eğitim depreme hazırlıklı olmada kilit rol oynamaktadır (Basnet, 2020). Bu araştırma ve ilgili araştırmalar sonucunda tespit edilen öneriler de dikkate alınarak özellikle de deprem bölgesindeki eğitim kurumlarında eğitim sürecinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekli ve önemlidir.

Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının deprem bölgesinde öğrenci olmaya ilişkin düşünce, deneyim, duygu ve tutumlarının çoğunlukla olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının deprem bölgesinde üniversite okumayı oldukça zorlayıcı bir süreç olarak tanımladıkları, imkânların kısıtlı olduğu, şartları elverişsiz ortamlarda yaşadıkları, sosyal aktivite, psikolojik yardım, akademik destek gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmen adayları eğitim ile ilgili fiziksel altyapı gibi olanakların artırılması, eğitim sürecinde psikolojik destek sağlanması, hibrit

eğitim, online eğitim gibi alternatif eğitim uygulamaları ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının önerilerinin çoğunluğu fiziksel alt yapı ve eğitim sürecine ilişkindir. Bu bulgular; deprem bölgesinde üniversite eğitimi, eğitim uygulamaları (yüz yüze, hibrit, online vb.), alt yapı/ fiziksel olanaklar, sosyal imkanlar ve akademik ortama ilişkin iyileşmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Deprem bölgesindeki üniversite ve öğrenci yurtları için ödenekler arttırılmalıdır. Bunun için resmi kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak çeşitli proje ve çalışmalar hazırlanabilir. İlgili çalışmalarla alt yapı ve olanakların iyileştirilmesi sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarına yönelik psikolojik destek imkânları arttırılabilir. Bu noktada üniversitelerin psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik bölümleri ile işbirliği içinde çalışmalar, etkinlik ve uygulamalar planlanabilir.
- Eğitimin niteliğini arttırmak için deprem yaşamış olan akademisyenlere yönelik psikolojik destek çalışmaları yapılabilir. Bu noktada üniversitelerin psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik bölümleri ile işbirliği içinde çalışmalar, etkinlik ve uygulamalar planlanabilir.
- Öğretmen adaylarından oluşan deprem komitesi kurularak öğrencilerin sorun, ihtiyaç ve önerilerini ifade etmeleri için imkân sağlanabilir. Öğrenci komiteleri aracılığıyla gündeme getirilen sorunun ve ihtiyaçlara yönelik çalışmaların yapılması desteklenebilir.
- Araştırma nitel yöntemle tasarlanmıştır. Öğretmen adayları stres/ korku/ endişe duygularını yoğun şekilde yaşadıklarını, psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını ve zorlu bir süreç geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılacak olan nicel araştırmalarla öğretmen adaylarının duygu durumları, psikolojik sağlamlık düzeyleri tespit edilerek ilgili alanlara yönelik destek programları düzenlenebilir. Deneysel yöntemle tasarlanacak çalışmalarla öğretmen adaylarının program öncesi ve sonrası duygu, tutum ve davranışları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Arcı, 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. <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.
- Basnet, B. K. (2020). Earthquake and its impacts on education: aftermath Nepal quake 2015. *The European Educational Researcher*, 3(3), 101-118. <https://doi.org/10.31757/euer.332>
- 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>
- Bolat, Y. ve Bilgili, B. F. (2023). Üniversite öğrencilerinin eğitime ilişkin algılarının deprem sonrası değişimi: fenomenolojik bir araştırma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1385-1406. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1375762>
- 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.
- Çakır, Ö., Ocak, M. A., Erdoğan, F., Kızılışıköğlü, G., & Üstündağ, D. T. (2023). Deprem sonrası üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet düzeyleri ve görüşleri. Çetinkaya (ed.), *Tüm yönleriyle depremler ve etkileri* içinde (s. 113-130). Berikan.
- Demir Yıldız, C., & Demir Öztürk, E. (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*, 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. 81-91). Berikan.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3), 1-15.
- 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>
- İşıkli, S., & Tüzün, Z. (2017). Afetlerin akut dönem psikolojik etkilerine yönelik psikososyal müdahale yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 2(3), 180-188.
- Lindell, M. K., & Prater, C. S. (2003). Assessing community impacts of natural disasters. *Natural hazards review*, 4(4), 176-185.
- Nalbantoğlu, İ., Çalışkan, A. Ş., Akdağ, S., ve Toklucu, A. T. (2024). Kahramanmaraş depremi sonrasında depremezdelerin algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 63-77. <https://doi.org/10.55109/tushad.1478451>
- 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.
- Sarıgül, A. (2023). Depremi deneyimlemiş kız üniversite öğrencilerinin deprem sonrası sosyal destek uygulamalarına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 3(3), 21-37. <https://doi.org/10.5505/sec.2023.46330>
- Selçuk, N. (2024). Deprem sonrası ortaya çıkan dayanışma ağları ve gerilim hatlarının sosyolojik analizi: 6 Şubat depremleri örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (53), 21-35. <https://doi.org/10.52642/susbed.1335814>
- Sever, R. (2019). Doğal afetler. R. Sever (Ed.), *Afetler ve afet yönetimi* içinde (s. 13-44). Pegem Akademi.
- Sözen, E., & Genç, M. (2023). Investigation of the relationship between university students' earthquake knowledge levels and sustainable earthquake awareness. *Türk Deprem Araştırma Dergisi* 5(2), 148-165. <https://doi.org/10.46464/tdad.1288571>
- Sungur, M. Z. (1999). İkincil travma ve sosyal destek. *Klinik Psikiyatri*, 2(2), 105-108.
- 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>
- Trivedi, A. J., & Mehta, A. (2019). Maslow's hierarchy of needs - theory of human motivation. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 7(6), 38-41.

- Uygur, 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>
- Yelboğa, N. (2023). Kahramanmaraş depremi özelinde travmatik yas ve sosyal hizmetin yas danışmanlığı müdahalesi. *International Journal of Social Sciences*, 7(1), 97-121. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.13.6>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, B., & Akkoyun, A. Z. (2023). Deprem sonrası psikiyatrik destek. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2): 817-820.

Etik Beyan

Araştırma kapsamında araştırmanın ölçütlerini karşılayarak katılım sağlayan öğretmen adaylarından gönüllü onam formu alınmıştır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Alternatif Mekanlara Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Selin GÜNEŞTAN¹

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacını görsel sanatlar öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde kullanılabilecek alternatif mekanlara bir diğer deyişle okul dışı öğrenme ortamlarına/mekanlarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi oluşturmaktadır. 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 Bölümü 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 19 görsel sanatlar öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin araştırmanın amacına ilişkin olarak okul dışı öğrenme ortamları/mekanları hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış, verdikleri cevaplar nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analiziyle çözümlenerek kodlanmış ve bu kodlar raporlanarak tablolar haline getirilmiştir. Verilerin analiziyle elde edilen bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına ulaşılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sanat, sanat eğitimi, görsel sanatlar, görsel sanatlar eğitimi, okul dışı öğrenme, informal öğrenme

Giriş

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/atölye 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, s. 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 yalnız bir mekanla sınırlandırmayacak 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 kademedede gerçekleştirilecek eğitim-öğretimin sınıf/atölye dışında uygulanabileceği alanlar/mekanlar olarak tanımlanabilir. Özsoy

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi., Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü, selin.gunestan@mgu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8612-7568

(2019, s. 277) da okul dışı öğrenme ortamlarının farklı disiplinler tarafından verilen eğitim-öğretimin okul/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. Bu mekanlar öğrencilere deneyimleyerek bir diğer deyişle yaparak-yaşayarak öğrenme ve kalıcı bilgi edinme imkanı sunarken, sosyalleşerek iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Güneşan (2023, s.337) da okul dışı öğrenme mekanlarının çok çeşitli zengin uyaranlara sahip olduğunu, okul/sınıf/atölye içi öğrenmeden farklı olarak bireylere teorik bilgileri doğal ortamda gözlem yaparak ve deneyimleyerek öğrenme imkânı sunduğunu belirtmektedir.

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/meکانlarına ilişkin yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun fen bilimleri üzerine yapıldığı ve genelinen 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 (Çağlayan, E. 2020a; Çağlayan, E. 2020b; Venceli, F. 2023) 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 yeterince 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 Bölümü 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 19 görsel sanatlar öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Araştırmada veri toplama aracı olarak görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin araştırmanın amacına ilişkin olarak okul dışı öğrenme ortamları/mekanları hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Veri Analizi

Görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin araştırmanın amacına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analiziyle çözümlenerek kodlanmış ve bu kodlar raporlanarak tablolar haline getirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analiziyle elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Okul dışı öğrenme ortamlarını tanımlayınız” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Tanımları

Kod	Frekans (f)
Okul/Sınıf dışında farklı mekanlarda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan	11
Deneyimleyerek öğrenme sağlayan	6
Öğrencilerin merakını arttıran	5
Teorik bilgilerin uygulamaya geçirildiği	4
Yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlayan	3
Öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri pekiştiren	3
Bilgi/Beceri geliştirmelerine olanak tanıyan	3
Öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayan	3
Kalıcı öğrenme sağlayan	3
Öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı ortamlarda çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmesi	2
Keşfetmeye dayalı	2
Farklı bakış açısı kazanmalarına yardımcı olan	2
Gözlem yapmayı sağlayan	2
Eleştirel düşünme becerilerini geliştiren	1
Yaratıcı düşünmeye katkı sağlayan	1
Problem çözme becerisini geliştiren	1
Öğrencilerin özgüvenlerini geliştiren	1
Bireysel farklılıklara göre öğrenme sağlayan	1
Daha uygulamalı bir ortam	1
TOPLAM	55

Tablo 1’e göre çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeyi; Okul/Sınıf Dışında Farklı Mekanlarda Öğrenmenin Gerçekleşmesini Sağlayan (f=11), Deneyimleyerek Öğrenme Sağlayan (f=6), Öğrencilerin Merakını Arttıran (f=5), Teorik Bilgilerin Uygulamaya Geçirildiği (F=4), Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Sağlayan (f=3), Öğrencilerin Okulda

Edindikleri Bilgileri Pekiştiren (f =3), Bilgi/Beceri Geliştirmelerine Olanak Tanıyan (f =3), Öğrencilerin Daha Aktif Olmalarını Sağlayan (f =3), Kalıcı Öğrenme Sağlayan (f =3), Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Okul Dışı Ortamlarda Çeşitli Etkinliklerle Gerçekleştirilmesini Sağlayan (f=2), Keşfetmeye Dayalı Olan (f=2), Gözlem Yapmayı Sağlayan (f=2), Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştiren (f=1), Yaratıcı Düşünmeye Katkı Sağlayan (f =1), Problem Çözme Becerisini Geliştiren (f=1), Öğrencilerin Özgüvenlerini Geliştiren (v=1), Bireysel Farklılıklara Göre Öğrenme Sağlayan (f=1) ve Daha Uygulamalı Bir Ortam (f=1) kodlarıyla tanımladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun okul dışı öğrenme ortamlarının çoğunlukla okul/sınıf dışında farklı mekanlarda, deneyimleyerek, yaparak-yaşayarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan, öğrencilerin merakını arttıran, keşfetmeye dayalı olan, Farklı bakış açısı kazandıran teorik bilgilerin uygulamaya geçirildiği ortamlar olarak tanımladıkları görülmektedir.

Ö2: “Öğrencilerin sınıf dışında farklı mekanlarda ve deneyimlerle öğrenmelerini sağlayan yerlerdir. Öğrencilerin teorik bilgilerini pratikte uygulamalarına ve farklı bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur.”

Ö6: “Okul dışı öğrenme ortamları, resmi okul binaları dışında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini ifade eder. Bu tür ortamlar, öğrencilerin sınıf dışında farklı deneyimler edinmelerini ve teorik bilgiyi pratikle birleştirmelerini amaçlar.”

Ö15: “Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için uygulanır. Bilgilerin kalıcı olmasını sağlar.”

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Okul dışı öğrenme ortamlarını örneklendiriniz.” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Nerele Olduğuna İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	Frekans (f)
OKUL DIŞI ORTAMLARI	Müzeler	19
	Bilim merkezleri	14
	Botanik bahçeleri	11
	Kütüphaneler	8
	Tarihi ve kültürel ortamlar	7
	Sanat galerileri	6
	Sanat merkezleri	5
	Planetaryumlar	5
	Akvaryum	5
	Milli parklar	4
	Hayvanat bahçeleri	4
	Teknoparklar	4
	Fabrikalar	4
	Doğa gezileri	3
	Üniversiteler	3
	Sivil toplum örgütleri	3
	Parklar	2
	Tiyatro	2

	Sanayi kuruluşları/tesisleri	2
	Göletler	2
	Enerji santralleri	2
	Endüstriyel kuruluşlar	2
	Toplum merkezleri	1
	Sergiler	1
	Sanal/Çevrimiçi öğrenme ortamları	1
	Stüdyo	1
	Konser	1
	Alışveriş merkezi	1
	Sosyal hizmet projeleri	1
	Atölye çalışmaları	1
	Medya kuruluşları	1
	Hastaneler	1
	TOPLAM	127

Tablo 2'ye göre çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının nereler olduğunu; Müzeler (f=19), Bilim Merkezleri (f=14), Botanik Bahçeleri (f=11), Kütüphaneler (f=8), Tarihi ve Kültürel Mekanlar (f=7), Sanat Galerileri (f=6), Sanat Merkezleri (f=5), Planetaryumlar (f=5), Akvaryumlar (f=5), Milli Parklar (f=4), Hayvanat Bahçeleri (f=4), Teknoparklar (f=4), Fabrikalar (f=4), Doğa Gezileri (f=3), Üniversiteler (f=3), Sivil Toplum Örgütleri (f=3), Parklar (f=2), Tiyatro (f=2), Sanayi Kuruluşları/Tesisleri (f=2), Göletler (f=2), Enerji Santralleri (f=2), Endüstriyel Kuruluşlar (f=2), Toplum Merkezleri (f=1), Sergiler (f=1), Sanal/Çevrimiçi Öğrenme Ortamları (f=1), Stüdyo (f=1), Konser (f=1), Alışveriş merkezi (f=1), Sosyal Hizmet Projeleri (f=1), Medya Kuruluşları (f=1) ve Hastaneler (f=1) olarak toplam (f=127) kodla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunun en çok müzeleri ardından sırasıyla en çok bilim merkezlerini, botanik bahçeleri, kütüphaneleri, tarihi ve kültürel ortamları, sanat galerilerini, sanat merkezlerini, Planetaryumları ve akvaryumları okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak verdikleri görülmektedir.

Ö1: Müzeler, Bilim merkezleri, Doğal tarihi ve kültürel ortamlar, Milli parklar, Botanik bahçeleri, Kütüphaneler, Planetaryumlar vs.

Ö4: Müzeler, bilim merkezleri, kütüphaneler, doğa alanları, toplum merkezleri ve çevrimiçi kaynaklar gibi mekanlar okul dışı öğrenme ortamlarına örnek verilebilir.

Ö12: “Müzeler, sanat merkezleri, botanik bahçeleri, bilim merkezleri.”

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Görsel sanatlar eğitimde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarını örneklendiriniz.” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitimde Kullanılabilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	Frekans (f)
Görsel Sanatlar Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Müzeler	18
	Sanat galerileri	15
	Sanat/Sanatçı atölyeleri	13
	Doğal yaşam alanları	6
	Sanat festivalleri	5
	Tarihi/Kültürel miras alanları	5
	Sergiler	4
	Kültür/Sanat merkezleri	4
	Tasarım Stüdyoları	4
	Parklar	2
	Tarihi yapılar	2
	Bienaller	1
	Sokak/Grafiti bölgeleri	1
	Dijital sanat platformları	1
	Şehir gezileri	1
	Hayvanat bahçeleri	1
	El işi atölyeleri	1
	Üniversite gezileri	1
	Bilim merkezleri	1
	Botanik bahçeleri	1
Toplam	87	

Tablo 3'e göre çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel sanatlar eğitiminde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarının nereler olduğunu; Müzeler (f=18), Sanat Galerileri (f=6), Sanat/Sanatçı Atölyeleri (f=13), Doğal Yaşam Alanları (f=6), Sanat Festivalleri (f=5), Tarihi/Kültürel Miras Alanları (f=5), Sergiler (f=4), Kültür/Sanat Merkezleri (f=4), Tasarım Stüdyoları (f=4), Parklar (f=2), Tarihi Yapılar (f=2), Bienaller (f=1), Sokak/Grafiti Bölgeleri (f=1), Dijital Sanat Platformları (f=1), Şehir Gezileri (f=1), Hayvanat Bahçeleri (f=1), El İş Atölyeleri (f=1), Üniversite Gezileri (f=1), Bilim Merkezleri (f=1) ve Botanik Bahçeleri (f=1) olarak toplam (f=87) kodla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunun, görsel sanatlar eğitiminde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarına en çok müzeleri ardından sırasıyla en çok sanat galerilerini, sanat/sanatçı atölyelerini, doğal yaşam alanlarını, sanat festivallerini, tarihi/kültürel miras alanlarını, sergileri, kültür/sanat merkezlerini ve tasarım stüdyolarını örnek olarak verdikleri görülmektedir.

Ö5: *“Sergiler, sanat galerileri, doğal ortamlar, sanat merkezleri ve müzeler kullanılabilir.”*

Ö11: *“Görsel sanatlar eğitiminde müze, galeri, bir sanatçının atölyesi, park, doğal yaşam yerleri gibi mekanlar okul dışı öğrenme ortamlarına örnektir.”*

Ö18: *“Görsel sanatlar eğitimde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları; Müzeler, Milli parklar, bilim merkezleri, sanat galerileri olabilir.”*

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Geleneksel okul/sınıf içi öğrenme ortamı ile okul dışı öğrenme ortamları arasındaki farklılıklar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Çalışma Grubunun Okul İçi Ve Okul Dışı Öğrenme Ortamını Karşılaştırdıklarında Öne Çıkan Farklılıkların Neler Olduğuna İlişkin Düşünceleri

TEMA	KOD	Frekans (f)
OKUL DIŞI ÖĞRENME	Deneyimleyerek öğrenme	11
	Mekan sınırlaması yoktur	7
	Daha fazla gözlem yapılır	3
	Keşif yapılmasını sağlar	3
	Daha kalıcı öğrenme	2
	İlham vericidir	1
	Farklı bakış açıları sunar	1
	Daha ilgi çekici	1
	Tüm duyulara hitap eder	1
	Merak uyandırıcı	1
	Toplam	31
OKUL/SINIF İÇİ ÖĞRENME	Mekan sınırlıdır	12
	Öğretmen merkezlidir	10
	Teorik ağırlıklıdır	7
	Müfredata bağlıdır	7
	Düzenlidir	5
	Öğrenci daha pasiftir	4
	Planlıdır	2
	Toplam	47

Tablo 4’te okul içi öğrenme ve okul dışı öğrenme olarak 2 tema altında karşılaştırma yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme deneyimleyerek yaşanır (f=11), Mekan Sınırlaması Yoktur (f=7), Daha Fazla Gözlem Yapılır (f=3), Keşif Yapılmasını Sağlar (f=3), Daha Kalıcı Öğrenme Yaşanır (f=2), İlham Vericidir (f=1), Farklı Bakış Açuları Sunar (f=1), Daha İlgi Çekicidir (f=1) ve merak uyandırıcıdır (f=1) olarak toplam (f= 31) kodla; okul içi öğrenmeyi ise mekan Sınırlıdır (f=12), Öğretmen Merkezlidir (f=10), Teorik Ağırlıklıdır (f=7), Müfredata Bağlıdır (f=7), Düzenlidir (f=5), Öğrenci Daha Pasiftir (f=4) ve Planlıdır (f=2) olarak toplam (f=47) kodla karşılaştırdıkları saptanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin büyük çoğunluğunun karşılaştırma yaparken okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenmenin deneyimlenerek yaşandığını, mekan sınırlamasının olmadığı, daha fazla gözlem ve keşif yapılmasını sağladığını, ilham verici olduğunu ve okul içi öğrenmeden daha ilgi çekici olduğunu, merak uyandırdığını ve okul içi öğrenmeden daha fazla kalıcı öğrenmenin yaşandığını düşündükleri; yine büyük çoğunluğunun okul içi öğrenme ortamlarında mekanın sınırlı olduğunu, öğretmen merkezli olduğunu, derslerin müfredata bağlı ve teorik ağırlıklı işlendiği, düzenli ve planlı olduğu ve öğrencilerin daha pasif olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ö7: “Geleneksel sınıf içi öğrenme, kapalı ve düzenli bir ortamda, öğretmen odaklı ve teorik bilgilere dayalıdır. Müfredat önceden belirlenmiş ve yapılandırılmıştır, öğrenciler genellikle öğretmenle etkileşim halindedir. Buna karşılık, okul dışı öğrenme ortamları müzeler, doğa veya kütüphaneler gibi esnek ve açık alanlarda gerçekleşir. Öğrenci merkezli olan bu ortamlar, deneyimleyerek ve keşfederek öğrenmeyi teşvik eder. Öğrencilerin motivasyonu keşfetme ve merak duygusuyla desteklenir.”

Ö9: “Çevresel olarak farklılık gösterebilir gelenekselde sınıf ve okul binası ile sınırlıyken okul dışında müzeler, sergiler, doğal parklar gibi ortamlarda gerçekleşebilir. Öğrenme yaklaşımı farklı olabilir gelenekselde öğretmen merkezli iken okul dışı öğrenme ortamları öğrenci merkezlidir.”

Ö19: “Sınıf içi (okul içi) etkinlikler, öğrenmeyi ve yaratıcılığı desteklemek için kısıtlı imkanlar sunar. Farklılaştırma, zenginleştirme ve desteklemeyi gerçek anlamda veremeyiz. Oysa okul dışı öğrenme ortamı ilham verici fikirlerle daha açıktır, yaratıcılığı destekler, farklı bakış açıları sunar. Bilgi ile deneyimin etkisi fark edilir.”

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Öğretim sürecinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Çalışma Grubunun Öğretim Sürecinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilmesinin Avantajlarının Ve Dezavantajlarının Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	Frekans (f)
AVANTAJLAR	Kalıcı öğrenme	13
	Motivasyonu artırır	10
	Deneyimleyerek öğrenmeyi sağlar	9
	Yaratıcılığı geliştirir	8
	Derse ilgiyi artırır	8
	Teorik bilgilerin uygulanmasını sağlar	7
	Sosyal becerileri geliştirir	7
	Problem çözme becerisini geliştirir	6
	Keşfetme becerisini geliştirir	5
	Takım çalışmasını sağlar	5
	Gözlem yapma becerisini geliştirir	5
	Eleştirel düşünme becerisini geliştirir	5
	Merak Uyandırır	5
	Farklı öğrenme yöntemleri kullanılır	4
	Sosyalleşmeyi sağlar	2
	Öğrenci merkezli öğrenme sağlar	2
	Daha özgürdür	2
	Daha eğlencelidir	2
	Araştırma becerisini geliştirir	1
	İletişim becerisini geliştirir	1
Öğrenme daha kolaydır	1	
Deneyim sahibi olma	1	
Algı ve dikkati geliştirir	1	
Özgüveni artırır	1	

	Sanat ve kültür ilişkisini aktarır	1
	Toplam	112
DEZAVANTAJLAR	Maliyet	11
	Sınıf yönetimi	11
	Güvenlik problemi	8
	Zaman kullanımı	7
	Erişim sıkıntısı	6
	Planlama ve organizasyon zorluğu	6
	Hava şartları	4
	Ulaşım problemi	2
	Dikkat dağınıklığı	2
	Değerlendirme güçlüğü	2
	Yasal prosedür/izin alma işlemleri	1
	Toplam	60

Tablo 5'e göre çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmenleri aday öğrencilerinin öğretim sürecinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin Kalıcı Öğrenme (f=13), Motivasyonu Arttırma (f=10), Deneyimleyerek Öğrenmeyi Sağlama (f=9), Yaratıcılığı Geliştirme (f=8), Dersle İlgili Arttırma (f=8), Teorik Bilgilerin Uygulanmasını Sağlama (f=7), Sosyal Becerileri Geliştirme (f=7), Problem Çözme Becerisini Geliştirme (f=6), Keşfetme Becerisini Geliştirme (f=5), Takım Çalışmasını Sağlama (f=5), Gözlem Yapma Becerisini Geliştirme (f=5), Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirme (f=5), Merak Uyandırma (f=5), Farklı Öğrenme Yöntemleri Kullanma (f=4), Sosyalleşmeyi Sağlama (f=2), Öğrenci Merkezli Öğrenme (f=2), Daha Özgür (f=2), Daha Eğlenceli (f=2), Araştırma Becerisini Geliştirme (f=1), İletişim Becerisini Geliştirme (f=1), Daha Kolay Öğrenme (f=1), Deneyim Sahibi Olma (f=1), Algı ve Dikkati Geliştirme (f=1), Özgüveni Arttırma (f=1) Sanat ve Kültür İlişkisini Aktarma (f=1) Avantajlarına Sahip Olduğu Toplam (f=112) Kodla; dezavantajlarının ise Maliyet (f=11), Sınıf Yönetimi (f=11), Güvenlik Problemi (f=8), Zaman Kullanımı (f=7), Erişim Sıkıntısı (f=6), Planlama ve Organizasyon Zorluğu (f=6), Hava Şartları (f=4), Ulaşım Problemi (f=2), Dikkat Dağınıklığı (f=2), Değerlendirme Güçlüğü (f=2) ve Yasal Prosedür/İzin Alma İşlemleri (f=1) olduğu toplam (f=60) kodla tespit edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretim sürecinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin sunduğu avantajları kalıcı öğrenme sağlama, motivasyonu arttırması, deneyimleyerek öğrenmeyi sağlama, yaratıcılığı geliştirme, dersle ilgili arttırması, teorik bilgilerin uygulanmasını sağlama, sosyal becerileri, problem çözme becerisini ve keşfetme becerisini geliştirme, takım çalışmasını sağlama, gözlem yapma becerisini ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme, merak uyandırması, farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılması, sosyalleşmeyi sağlama, öğrenmenin öğrenci merkezli olması, daha özgür ve daha eğlenceli olması, araştırma becerisini ve iletişim becerisini geliştirme, daha kolay öğrenme yaşanması, deneyim sahibi olmayı sağlama, algı ve dikkati geliştirme, özgüveni arttırması ve sanat- kültür ilişkisini aktarması olarak ifade ederken; dezavantajlarını ise maliyet, sınıf yönetimi, güvenlik problemi, zaman kullanımı, erişim sıkıntısı, planlama ve organizasyon zorluğu, hava şartları, ulaşım problemi, dikkat dağınıklığı, değerlendirme güçlüğü ve yasal prosedür/izin alma işlemleri olarak belirttikleri görülmektedir.

Ö5: "Avantajlar: öğrencilerin gerçek hayat deneyimleriyle öğrenmesi daha akılda kalıcıdır, dersler daha ilgi çekici ve motive edici olur, serbest ortamlarda yaratıcılık artar, takım çalışması halinde sosyal becerileri gelişir. Dezavantajlar: düzen ve kontrol eksikliği olabilir, organizasyon ve malzeme açısından daha maliyetli olur."

Ö16: “Avantajları: Gerçek yaşamda gözlemlene ve uygulama fırsatı, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirme ve motivasyon yükseltme, sosyal becerileri geliştirme, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini güçlendirme. Dezavantajları: ulaşım, giriş ücretleri ve diğer organizasyonlar için maddi kaynak gibi sorunların olması ve bunların planlanmasındaki zaman fazlalığı, güvenlik sorunu (özellikle kalabalık gruplarda), zamanın kısıtlanması, öğrencilerin diğer derslerden geri kalması gibi sorunlar.”

Ö17: “Avantajlar: Öğrencilerin sosyal ve özgüven becerilerinin gelişmesine katkı sağlar, öğrencilerin türlü gözlem ve keşifler yaparak ilgi ve becerilerinin gelişimine olumlu katkısını sağlar, kişisel gelişimlerine olumlu etkide bulunur, takım halinde grup çalışma yeteneğini geliştirir, problem çözme becerisi geliştirir, gözlem yaparlar. Dezavantajlar: ekonomik dezavantajlar: okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan çalışmaların maliyetli olması, güvenliğe yönelik dezavantajlar: çocuk sayısının fazla olması, disiplin ve kontrol zorluğu, riskler ve tehlikeler, sosyal dezavantajlar: sosyalleşme imkanının kısıtlı olması, kazanımlara yönelik dezavantajlar: öğretmenin çocukla birebir ilgilenememesi, okul dışı öğrenme ortamlarının sık kullanılamaması, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde zorluk.”

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi planlanan ders öncesinde yapılması gereken öğretmen hazırlıkları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Çalışma Grubunun Okul Dışı Öğrenme Ortamında İşlenmesi Planlanan Ders Öncesinde Yapılması Gereken Öğretmen Hazırlıklarının Neler Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

TEMA	KOD	Frekans (f)
ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI	Ders planlaması	14
	Yasal izinlerin alınması	14
	Ön bilgilendirmenin yapılması	10
	Ortamın seçilmesi	9
	Gidilecek ortamın önceden ziyaret edilmesi	9
	Güvenlik tedbirleri	8
	Ulaşımın ayarlanması	7
	Materyal hazırlığı	7
	Düzenli yoklama alınması	3
	Kurallarla ilgili bilgilendirme	2
	Rehber ayarlanması	1
	Ön-son anket uygulaması	1
	Toplam	85

Tablo 6’ya göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi planlanan ders öncesinde yapılması gereken öğretmen hazırlıklarının Ders Planlaması (f=14), Yasal İzinlerin Alınması (f=14), Ön Bilgilendirmenin Yapılması (f=10), Ortamın Seçilmesi (f=9), Gidilecek Ortamın Önceden Ziyaret Edilmesi (f=9), Güvenlik Tedbirleri (f=8), Ulaşımın Ayarlanması (f=7), Materyal Hazırlığı (f=7), Düzenli Yoklama Alınması (f=3), Kurallarla İlgili Bilgilendirme (f=2),

Rehber Ayarlanması (f=1) ve Ön-Son Anket Uygulanması (f=1) olması gerektiğini toplam (f=85) kodla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi planlanan ders öncesinde yapılması gereken öğretmen hazırlıklarının yasal izinlerin alınması, ders planlamasının yapılması, gidilecek ortamla ilgili öğrencilere ön bilgilendirmenin yapılması, gidilecek ortamın seçilmesi ve önceden ziyaret edilmesi, güvenlik tedbirlerinin alınması, ulaşım aracının ayarlanması, materyal hazırlığı, düzenli yoklama alınması, uyulması gereken kurallarla ilgili bilgilendirmenin yapılması, rehber ayarlanması, ön-son anket hazırlanarak uygulanması olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Ö7: “Okul dışı öğrenme ortamında ders işlemeden önce öğretmenin yapması gereken hazırlıklar, dersin amacına ve ortamın özelliklerine uygun planlamayla başlar. İlk olarak, ziyaret edilecek yerin içerikle ilişkisi belirlenmeli ve öğrencilerin bu ortamda kazanacakları öğrenme hedefleri netleştirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için gerekli materyalleri, rehberleri veya kaynakları hazırlamalı ve öğrencileri sürece dahil edecek aktiviteler planlamalıdır. Ayrıca, güvenlik önlemleri gözden geçirilip uygulanmalı, öğrencilerin sorumlulukları ve beklenen davranışlar konusunda bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen, aynı zamanda ortamın kurallarını ve işleyişini önceden araştırarak öğrencileri bu konuda bilgilendirmelidir.”

Ö13: “Okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi planlanan bir ders öncesinde öğretmenin yapması gereken hazırlıklar oldukça kapsamlıdır. İlk olarak, dersin hedef ve kazanımları net bir şekilde belirlenmeli, bu hedefler doğrultusunda dersin amacı ve odaklanılacak konular açıkça tanımlanmalıdır. Öğretmen, dersin işleneceği öğrenme ortamını (müze, doğa parkı, bilim merkezi gibi) önceden ziyaret etmeli ve ortamın ders için uygun olup olmadığını değerlendirmelidir. Ayrıca, kullanılacak materyallerin (çalışma kağıtları, etkinlik araçları) hazırlığı yapılmalı ve öğrencilere ortam hakkında temel bilgi verilmelidir. Öğrencilerin güvenliği açısından, izin belgeleri toplanmalı ve acil durum planları hazırlanmalıdır. Lojistik detaylar (ulaşım, giriş izinleri, yemek düzenlemeleri) da önceden planlanmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Son olarak, ders sırasında öğrencilerin katılımını ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek için uygun bir değerlendirme yöntemi belirlenmelidir.”

Ö18: “Öğretmen okul dışında bir ortamda eğitim vermeyi düşündüğünde, öncelikle bu geziyle öğrenciye neyi kazandırmak istediğini bilmelidir. Öncesinde okul idaresiyle ve velilerle gerekli yazışmaları yapıp, güvenli bir şekilde öğrencileri istediği okul dışı öğrenme ortamına götürmelidir. Öğrencilere süreç hakkında bilgi verip, gidilecek mekandaki varsa rehberle görüşerek programı belirlemelidir. Dersin işleneceği mekan için gerekirse randevuların alınması, gezinin amacı, öğrenci sayısı, tarih ve saati konusunda bilgilendirmenin yapılması gerekir. Yoklama alınması ve gerekli güvenlik önlemlerinin alınması bu aşamada çok önemlidir.”

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “Görsel sanatlar öğretmeni olarak meslek hayatınıza başladığınızda derslerinizi okul dışı öğrenme ortamlarına işlemeyi tercih eder misiniz?” sorusuna verdikleri cevapların içerik analizine Tablo 7’de yer verilmiştir

Tablo 7.

Çalışma grubunun meslek hayatlarına başladıklarında derslerini okul dışı öğrenme ortamlarına işlemeyi tercih edip etmeyeceklerine ilişkin görüşleri

TEMA	KOD	Frekans (f)	Yüzde (%)
TERCİH	Evet	19	100
	Hayır	-	-
	Toplam		100

Tablo 7'ye göre çalışma grubunun tamamının (f=19) görsel sanatlar öğretmeni olarak görev yapmaya başladıklarında derslerini okul dışı öğrenme ortamlarında işlemeyi tercih edecekleri saptanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde görsel sanatlar öğretmeni adaylarının tamamının (%100) mesleğe başlamaları durumunda derslerini okul dışında farklı ortamlarda/mekarlarda işlemeyi tercih edeceklerine ilişkin olumlu yönde cevap verdikleri görülmektedir.

Ö11: “Evet, tercih ederim. Öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunacağını düşündüğüm ortamları hazırlar ya da gezi planlarım. Görsel sanatlar gibi bir bölümde öğretmenin sade anlatımından çok öğrencilerin tecrübe edinmesi daha önemlidir.”

Ö15: “Kesinlikle. Çok öğretici ve eğlenceli olacağına inanıyorum. Hatta müzelerde ders yapmayı çok isterim.”

Ö19: Evet. Okul, çevre imkanları ve desteği çerçevesinde okul dışı öğrenme ortamlarını tercih ederim.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına ulaşılmış ve elde edilen sonuçlar literatür taraması neticesinde konuyla ilişkili bulunan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak önerilere yer verilmiştir.

Tamamına yakını (%84) kız öğrencilerin oluşturduğu görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin açık uçlu anket sorularına verdikleri cevapların analizi neticesinde okul dışı öğrenme ortamlarını/mekarlarını; öğrenmenin okul/sınıf/atölye dışında farklı mekarlarda, deneyimleyerek, yaparak-yaşayarak kalıcı gerçekleşmesini sağlayan, teorik bilgilerin uygulamaya geçirildiği, öğrencilerin daha aktif olduğu, meraklarını arttırarak gözlem yapmalarını ve keşfetmelerini sağlayan, bilgi ve becerileri ile yaratıcılıklarını geliştiren, farklı bakış açısı kazandıran bir ortam olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alba (2011: 7) da informal öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Literatür taraması yapıldığında Genç ve diğerleri (2019: 237)'nin de yaptıkları araştırmanın sonucunda çalışma grubunu oluşturan fen bilgisi öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamlarında verilen eğitimin öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırdığı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunu destekleyen bulgular elde eden bir diğer araştırma Güneşan (2023: 345) tarafından yapılmıştır. Araştırmada informal öğrenme ortamlarının öğrencilerin gözlem yeteneklerini ve bakış açılarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle 32 farklı mekanı okul dışı öğrenme ortamları olarak örneklendiren çalışma grubunun okul/derslik/atölye dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örneklendirilen mekanlar içinde en çok müzeler, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, kütüphaneler, tarihi ve kültürel ortamlar ve sanat galerileri bulunmaktadır. Yapılan literatür taramasında Kubat (2018, s.119)'ın da okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada çalışma grubunun 10 farklı mekanı okul dışı öğrenme ortamı olarak örneklendirdiği, bu örnekler içinde en çok bilim merkezleri, müzeler ve sanayi kuruluşlarının bulunduğu saptanmış, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ay ve diğerleri (2015, s.111-115) tarafından yapılan araştırmanın da çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının 13 farklı mekanı okul dışı öğrenme ortamlarına örnek verdikleri, tamamının bilim merkezlerini ardından en sık hayvanat bahçelerini, doğal yaşam parkları ile müzeleri belirttikleri buradan hareketle okul dışı öğrenme ortamlarını tanıdıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde araştırmanın sonucunu destekler nitelikte sonuç elde eden bir diğer çalışma da Genç ve diğerleri tarafından yapılmıştır. Genç ve diğerleri (2019, s.237)'ne ait araştırma incelendiğinde 29 fen bilimleri öğretmen adayından oluşan çalışma grubunun en çok kongre/konferans ardından müze, aile ve çevre ortamı, etüt/kurs/dershane vb. olmak üzere toplam 16 farklı mekanı okul dışı öğrenme ortamı olarak örneklendirdikleri bulgusunun elde edildiği ve bu bulgular doğrultusunda doğru örneklendirmeler yaparak konuya hakim oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

20 farklı mekanı görsel sanatlar eğitimi derslerinin işlenebileceği okul/sınıf/atölye dışı öğrenme ortamı olarak örneklendiren öğretmen adaylarının kendi alanlarında yani görsel sanatlar eğitiminde kullanabilecekleri informal öğrenme ortamlarına ilişkin önemli ölçüde bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının tamamına yakınının (%95) müzeleri ardından sanat galerileri, sanat/sanatçı atölyeleri, doğal yaşam alanları, sanat festivalleri, tarihi/kültürel miras alanları, sergileri, kültür/sanat merkezleri ve tasarım stüdyolarını derslerini işleyebilecekleri ortamlara örnek olarak verdikleri tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları arasındaki farklılıkların neler olduğuna ilişkin karşılaştırma yaparken okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenmenin deneyimlenerek yaşandığını, mekan sınırlamasının olmadığını, daha fazla gözlem ve keşif yapılmasını sağladığını, ilham verici olduğunu, merak uyandırdığını okul içi öğrenmeye göre daha fazla ilgi çekici olduğunu ve daha fazla kalıcı öğrenmenin yaşandığını düşündükleri; yine büyük çoğunluğunun okul içi öğrenme ortamlarında mekanın sınırlı olduğunu, derslerde öğrencilerin daha pasif rol üstlendiği öğretmen merkezli bir yaklaşımın hakim olduğunu, derslerin müfredata bağlı ve teorik ağırlıklı işlendiğini, düzenli ve planlı olduğunu düşündükleri bir ortam olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bozdoğan (2008: 37) da okul dışı öğrenme ortamlarında verilen derslerin öğrencilerin bilgilerinde kalıcılığı arttırdığını belirtirken; Alba (2011, s.7) da okul/sınıf dışı eğitim-öğretim verilen ortamlarda öğrencilerin deneyimler yaşamalarına imkan tanıdığını böylece edindikleri bilgilerin kalıcılığının etkili bir şekilde artmasının sağlandığını ifade etmektedir. Kubat (2018: 126) tarafından yapılmış çalışmada da çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere gözlemlene ve keşfetme sunduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar ortaya koyan bir diğer araştırma Tatar ve Bağrıyanık (2012: 891) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin oluşturduğu çalışma grubunun okul dışı eğitimin öğrencilerin ilgisini çektiği, konulara yönelik merak ve istek uyandırdığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Görsel sanatlar öğretmeni aday öğrencilerinin öğretim sürecinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesinin sunduğu avantajları kalıcı öğrenme sağlama, motivasyonu artırması,

deneyimleyerek öğrenmeyi sağlaması, yaratıcılığı geliştirmesi, derse ilgiyi arttırması, teorik bilgilerin uygulanmasını sağlaması, sosyal beceriler ile problem çözme becerisini ve keşfetme becerisini geliştirmesi, takım çalışmasını sağlaması, gözlem yapma ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi, merak uyandırması, farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılması, sosyalleşmeyi sağlaması, öğrenmenin öğrenci merkezli olması, daha özgür ve daha eğlenceli olması, araştırma ve iletişim becerisini geliştirmesi, daha kolay öğrenme yaşanması, deneyim sahibi olmayı sağlaması, algı ve dikkati geliştirmesi, özgüveni arttırması ve sanat- kültür ilişkisini aktarması olarak ifade ederken; dezavantajlarını ise maliyet, sınıf yönetimi, güvenlik problemi, zaman kullanımı, erişim sıkıntısı, planlama ve organizasyon zorluğu, hava şartları, ulaşım problemi, dikkat dağınıklığı, değerlendirme güçlüğü ve yasal prosedür/izin alma işlemleri olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın taraması sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarının sunduğu avantaj ve dezavantajların neler olduğunu ortaya koyan benzer sonuçlara ulaşmış araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlardan biri Ay ve diğerleri (2015, s.111) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının da okul dışı öğrenme ortamlarının kalıcı öğrenme sağlaması açısından avantajlı olduğunu ancak izin, zaman, maliyet, güvenlik ve ulaşım dezavantajları olduğu yönünde düşündükleri tespit edilmiştir. Paralel nitelikte sonuçlar elde etmiş araştırmalardan bir diğeri de Genç ve diğerleri (2019, s.235-236) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya göre çalışma grubunu oluşturan fen bilimleri öğretmen adaylarının da derslerin informal öğrenme ortamlarında verilmesinin avantajlarının deneyimleme, keşfetme ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması, dikkat çekici ve eğlenceli olması olduğu; dezavantajlarının ise güvenlik, zaman, maliyet, sınıf kontrolünün zorluğu ve dikkatin çabuk dağılması olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularının ortaya koyduğu bir diğer sonuç görsel sanatlar öğretmeni adaylarının okul/derslik/atölye dışı öğrenme ortamlarında yapılması planlanan ders öncesinde yapılması gereken öğretmen hazırlıkların neler olduğuna yönelik görüşleridir. Araştırma bulgularından hareketle görsel sanatlar öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi planlanan ders öncesinde yapılması gereken öğretmen hazırlıklarının en fazla yasal izinlerin alınması ve ders planlamasının yapılması olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ardından gidilecek ortamın/mekanın seçilmesi ve bu ortamla/mekanla ilgili öğrencilere ön bilginin verilmesi, ilgili ortamın önceden ziyaret edilmesi, gerekli güvenlik tedbirlerinin alınması, ulaşım aracının ayarlanması, materyal hazırlığının yapılması, rehber ayarlanması, yoklama alınması, uyulması gereken kurullarla ilgili bilgilendirmenin yapılması ve ön-son anket hazırlanarak uygulanması olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın taraması yapıldığında paralel sonuçlar elde etmiş araştırmaların olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalardan biri Ay ve diğerleri (2015, s.113) tarafından yapılmıştır. Araştırma incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının, okul/derslik dışında bir öğrenme ortamında ders işlemeden önce öğretmenlerin yapmaları gereken hazırlıkların öncelikle dersin kazanımlarına uygun detaylı bir planlama yapmak, öğrenciyi etkinlik öncesinde bilgilendirmek ve ders ile öğrenme ortamını ilişkilendirmek olması görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021, s.12)'nin sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime olan katkısına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan araştırmada da çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının etkinlikler öncesinde öğretmenler tarafından iyi bir planlama yapılarak gerekli izinlerin alınması üzerinde durdukları ve alınacak güvenlik önlemlerinin olmazsa olmaz önemde olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının tamamının (%100) meslek hayatlarına başladıklarında tercih etme şansları olması durumunda derslerini okul/derslik/atölye dışında farklı bir öğrenme ortamında işlemeyi istedikleri saptanmıştır. Bu saptamadan hareketle görsel sanatlar öğretmeni adaylarının okul/derslik/atölye içinde işlenmesi

planlanan derslerin okul dışı öğrenme ortamlarında işlenmesine yönelik düşüncelerinin pozitif yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında okul, derslik ve atölye dışında öğrencilerin deneyimlemelerini ve eğitim sürecine aktif olarak katılmalarının sağlandığı mekanların son dönemlerde fark edilir şekilde önem kazandığı ve birçok farklı alan/branşlarda kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Özellikle birbirinden farklı branşlarda eğitim veren öğretmen ve öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinin neler olduğunun saptanmasını amaç edinen araştırmaların sonuçları, hangi disiplin/alan/branş olduğu fark etmeden eğitim-öğretimin tüm kademelerinde okul dışı öğrenme ortamlarının önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada konu edinilen ve dış dünyadan ayrı düşünülmesi neredeyse imkansız olan görsel sanatlar eğitiminde okul/derslik ve atölye dışında alternatif öğrenme mekanlarıyla ilgili öğretmen adaylarının düşüncelerinin oldukça pozitif olduğu ve bu mekanların gelecekte verilecek sanat eğitimi için kaçınılmaz bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Görsel sanatlar derslerinin sınıf/atölye içi ile okul dışı farklı öğrenme mekanlarında işlenmesinin öğrencilerin ilgi, tutum, beceri ve akademik başarılarına nasıl yansıdığını karşılaştıran araştırmaların yapılması,
- Görsel sanatlar öğretmenleri ya da öğretmen adaylarını kapsayan daha geniş evren/örneklem-çalışma gruplarıyla çalışılması,
- İzin işlemleri, maliyet, ulaşım ve güvenlik gibi oluşabilecek sıkıntıların ortadan kaldırılabilmesi için okul idarelerinin öğretmene destek olması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alba, F. (2011). Outdoor learning: practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in scotland. *education scotland*, (corp creator). <https://education.gov.scot/improvement/documents/hwb24-ol-support.pdf> (07/07/2024)
- Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: bir eylem araştırması*. (YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirilmesi: feza gürsoy bilim merkezi örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bülbül, M. (2018). *Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: hidroelektrik santral gezisi örneği*. (YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans). Giresun Üniversitesi.
- Çağlayan, E. (2020a). Görsel Sanatlar Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Safranbolu Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 3802-3834. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/790602>
- Çağlayan, E. (2020b). Sanat eğitiminin geleceğinde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri ve önemi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 145-158.

- 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.
- Genç, M., Albayrak, S., & Söğüt, S. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. ERPA International Congresses on Education, Book of proceedings, Sakarya Üniversitesi, 233-239.
- 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.
- Karbeyaz, A. & Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- 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.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online* 11(4), 882-896.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye’de İlkokullara Yönelik Yapılan Deprem Eğitimi Araştırmalarının İncelenmesi

Zeynep KISAK¹

İnönü Üniversitesi

Özet

Türkiye’de deprem oldukça önemli bir yere sahiptir. Özellikle “asrın felaketi” olarak adlandırılan yaklaşık olarak 14 milyon kişinin etkilendiği 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremlerden sonra daha fazla gündeme alınmıştır. Depremlerde en çok etkilenen gruplardan biri de şüphesiz çocuklardır. Hem geleceğin inşası hem de bilinçli nesiller yetiştirmek adına deprem eğitimine ve farkındalığına ilkokullardan başlanmalıdır. Bu araştırma da mevcut durumu görmek ve yapılacak araştırmalara kaynaklık sağlamak amacıyla İlkokullara yönelik yapılan deprem eğitimi araştırmaları incelenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma sınıflama formu ile sınıflandırılmıştır. Doküman analizinin kullanıldığı bu araştırmada 11 makale ve 6 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilmiş olup, elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, en fazla araştırmanın 2024 yılında ve makale türünde yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan araştırma türlerinden nitel araştırma yönteminin ve nitel desenlerin yoğunlukta kullanıldığı görülmüştür.

Giriş

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,

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zeynep.kisak@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9403-0021

2020; Okutan& Gün, 2023). Ancak ilkokullara yönelik yapılan deprem eğitimi 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:

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların türlerine (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
4. Araştırmaların kullanılan araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırmalarda kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada ilkokullara yönelik yapılan deprem eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenerek analiz edilmesi sağlanmıştır. Araştırmada 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 bölümden oluşmaktadır. 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 5 lisansüstü tez ve Google Akademik veri tabanında bulunan 11 makale bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları, problem durumu ve araştırmaların güncelliği açısından 2020 Elazığ depremini göz önünde bulundurularak 2020-2024 yılları arasındaki araştırmalar değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan son çalışma 30 Eylül 2024 tarihindedir.

Bulgular

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokullara yönelik deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların türlerine ve yıllarına göre dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora Tezi	Makale	Toplam	
	Tezi			f	%
	f	f	f	f	%
2020	2	-	-	2	%12,5
2021	-	-	1	1	%6,25
2022	1	-	1	2	%12,5
2023	-	-	5	5	%31,25
2024	2	-	4	6	%37,5
Toplam	5	0	11	16	100

Tablo 1’de ilkokullara yönelik deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların yıllara ve türlere göre dağılımları görülmektedir. En çok 2024 (f=6) yılında araştırma yürütüldüğü ve en az ise 2021 (f=3) yılında çalışma yürütüldüğü görülmektedir.

Araştırmaların Kullanılan Araştırma Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokullara yönelik deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların türlerine göre dağılımları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.
Araştırmaların Kullanılan Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Çalışma Türü	f	%
Yüksek Lisans	5	%31,25
Doktora	-	%0
Makale	11	%68,75
Toplam	16	100

Tablo 2’de ilkokullarda deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların türlerine göre dağılımları görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde yapılan çalışmaların en fazla %68,75 (f=22) oranıyla makale türünde yapıldığı ve en az çalışmanın ise %0 (f=0) oranıyla doktora tezi türünde yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların, araştırma türlerine göre

Araştırma Yönteminin Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokullara yönelik deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3.
Araştırmaların Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans	Makale	Toplam	
	f	f	f	%
Nicel Yöntem	2	2	4	%25
Nitel Yöntem	-	8	8	%50
Karma Yöntem	3	1	4	%25
Toplam	5	11	16	100

Tablo 3'te ilkokullarda deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı görölmektedir. Araştırmalarda yöntem olarak en çok nitel yöntem (f=8) kullanılırken nicel ve karma yöntemler eşit sayıda (f=4) kullanılmaktadır.

Araştırma Deseninin Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokullara yönelik deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmaların Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans	Makale	Toplam	
	f	f	f	%
Deneyssel	1	1	2	%12,5
Deneyssel Olmayan	1	1	2	%12,5
Etkileşimli	-	8	8	%50
Etkileşimsiz	-	-	-	
Karma	3	1	4	%25
Toplam	5	11	16	100

Tablo 4'te ilkokullarda deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların kullanılan araştırma desenine göre dağılımı görölmektedir. Araştırmalarda desen olarak en çok etkileşimli desenler (olgu bilim, örnek olay vb.) (f=8) kullanılırken en az deneyssel ve deneyssel olmayan desenlerin (f=2) kullanıldığı görölmektedir.

Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

İlkokullara yönelik deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmaların Kullanılan Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Yöntemi	Analiz	Yüksek Lisans	Makale	Toplam	
	f	f	f	f	%
Betimsel	2	-	2	2	%10,5
Kestirimsel	2	3	5	5	%26,3
Nitel	3	9	12	12	%63,1
Toplam	7	12	19	19	100

Tablo 5'te ilkokullarda deprem eğitimi araştırmalarıyla ilgili yapılan araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı görölmektedir. Araştırmalarda en çok kullanılan veri analiz yöntemi nitel analizler (içerik analizi, betimsel analiz vb.) (f=12) kullanılırken; en az betimsel analizler (frekans, yüzde, standart sapma vb.) (f=2) kullanıldığı görölmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin deprem konusundaki farkındalık düzeylerini ve eğitim stratejilerinin etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar incelendiğinde, genellikle çocukların ve gençlerin afetler konusunda bilinçlenmesinin önemi ve erken yaşlarda deprem eğitiminin başlamasının gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmüştür. 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 nedenle, deprem eğitiminin tüm eğitim süreçlerinde daha fazla yer bulması ve deprem bilincinin toplumun geniş kesimlerine yayılması önem arz etmektedir. Bu araştırmada Türkiye’de ilkokullara yönelik depremle ilgili yapılan bilimsel araştırmalar incelenmiş ve incelenen araştırmaların genel durumunu belirlemek amaçlanmıştır. İncelenen 12 makale ve 7 yüksek lisans tezi yıl, tür, araştırma yöntemi, araştırma deseni ve veri analiz teknikleri bakımından incelenmiştir.

İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde en fazla 2024 en az ise 2021 yılında araştırma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla araştırmanın 2024 yılında yapılmasında, yaklaşık 14 milyon kişinin etkilendiği “asrın felaketi” olarak adlandırılan 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremlerin etkili olduğu düşünülebilir. Depremlerden en fazla etkilenen dezavantajlı grupların içerisinde çocukların da yer alması, ilkokullara yönelik yapılan deprem konulu araştırmaların önemini arttırdığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaların en fazla makale en az ise doktora tezi türünde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin makalelere göre daha detaylı, daha uzun süren ve konuyu daha derinlemesine inceleyen araştırmalar olması sebebiyle daha az çalışması literatürü de desteklemektedir. İllkokullara yönelik deprem, deprem eğitimi konulu araştırmaların yoğunlaşmasını ve lisansüstü tezler ile daha derinlemesine araştırılması araştırmacılara önerilebilir.

Araştırmalarda en fazla nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin fazla kullanılması eğitim bilimlerinde nitel araştırma yöntemlerinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Literatürde de eğitim bilimleri alanında nitel araştırmaların kullanımını destekleyici birçok araştırma bulunmaktadır (Karataş ve Taş, 2021; Manfra, 2019; Özkan, 2019; Farley-Rippe, May, Karpyn Tilley ve McDonough, 2018). İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma desenlerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, en fazla etkileşimli desenlerin (fenomenoloji, örnek olay, vb.) kullanıldığı görülmektedir. Etkileşimli desenlerin diğer desenlere göre daha fazla kullanılması nitel araştırma desenlerinin eğitim bilimleri alanında kullanımının yoğunlaştığını göstermektedir. Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla nitel veri analizi yöntemlerinin (içerik analizi, betimsel analiz, vb.) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Betimsel ve içerik analizi kullanılan araştırmalar, araştırmacılara çalışmak istedikleri konularda özet bilgi sağladığı için sık başvurulan bir veri analiz yöntemi olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

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_STR_ATEJIK_PLAN.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual fra-mework. *Educational Researcher*, 47, 235-245.
- 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
- Karatay, M., & Taş, M. (2021). Eylem Araştırması’nın eğitim alanında kullanımı ve önemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5545-5568.
- Kundak, S., & Kadioğlu, M. (2011). İlk 72 Saat. *AFAD*. İstanbul. <https://www.halksagligiokulu.org/Kitap/DownloadEBook/35e402c0-b98b-861a-2dc8-3a03721a8bc2> adresinden alındı
- Manfra, M. M. (2019). Action Research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>
- 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.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi, 4.
- Özmen, F. & Sever, R. (2019). Türkiye’de Doğal Afetler Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir İnceleme. *Turkish Studies Educational Scienses*, 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.

Ek 1. Analizi Yapılan Araştırmalar

- 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.
- Ertem G. Ve Kerimgil Çelik S. (2023). İlkokullarda Depreme Yönelik Yapılan Çalışmalarının İncelenmesi. *1st International Conference On Pioneer And Innovative Studies*, 5-7 Haziran.
- Yıldırımhan, A. D., Koşucu, A., Başkaya, M. K., & İltar, F. (2024). Depremden Etkilenen İlkokul Öğrencilerinde Görülen Travma Sonrası Stres Bozukluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Yıldırım, M. S. Türkiye’de Deprem Riski Azaltma Eğitiminin Okullardaki Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Öğretmenlerin Afet Bilinç Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-29.
- Büyükçatalbaş, S., & Murat, K. U. R. T. (2024). Öğretmelerin İlkokul Programındaki Doğal Afet Kazanımlarının Afet Bilincine Katkısına İlişkin Görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science*, 144(144), 500-513.
- Güven, G., & Özünel, Y. (2023). Arduino Destekli Robotik Kodlama Etkinlikleri ile İlkokul 2. Sınıf Doğal Afetler Konusunun Öğretimi. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 28-42.
- Fidan, N. K., & Yaşar, M. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Depreme Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-56.
- Demirdelen, S., & Çakıcı, A. B. (2021). İlkokul/Ortaokul Öğretmenlerinin Doğal Afet Okuryazarlık Düzeyleri: Osmaniye İli Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 532-541.
- Akman, A., & Yıldırım, S. (2022). Okulöncesi Öğrencilerinde Afet Yönetimine Dair Bir Gözlem: Iğdır’da Bir İlkokul Örneği. *Anasay*, (21), 341-355.
- İçme, T., & Büyük, U. (2023). Türkiye’de Deprem Eğitimi: Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Deprem Eğitime Yönelik Analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 944-958.
- Bilmez, B. İlkokul Çağı Çocuklarının Depreme Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Esen, S. (2024). *Gems Tabanlı Afet Eğitimi: Birleştirilmiş Sınıf Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Samsun.
- Şen, S. (2024). *Bir İlkokulda Farklı İki Yöntemle Verilen Deprem Eğitiminin Etkinliğinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.
- Akkuş, E. (2022). *İlkokul Öğrencilerinin Temel Afet Bilinci Farkındalığı (Iğdır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Iğdır Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Iğdır.
- Uygun, M. (2020). *İlkokul ve Ortaokulların Afet ve Acil Durum Planlarının Yeterlilik Düzeyleri ve Öğretmen Görüşleri: Çanakkale İli Merkez İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.
- Çelik, A. A. (2020). *İlkokul Öğretmenlerinin Afete Hazırlık Düzeyleri ile Afet Eğitiminin Eğitim Programlarındaki Yerine Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Sorularında Problem Çözme Becerisinin Görünümü

Gülşah GENÇER¹

Merve ERCAN²

Bahar DOĞAN KÂHTALI³

İnönü Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Özet

21. yüzyıl birçok alanda değişikliği gerekli kılmaktadır. Bireylerden bu değişikliklere ayak uydurabilmeleri için çeşitli becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu beceriler öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlıkla sunulabilmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri arasında öne çıkan problem çözme becerisi, bireylerin gerçek yaşam deneyimlerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde ana kaynak olan ders kitaplarındaki, ön bilgileri harekete geçirme olanağı sunan metne hazırlık sorularında öğrencilerin problem çözme becerilerini etkin kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının problem çözme becerisine yer verme durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri 5. Sınıf Koza Yayınları, 6. Sınıf Anka Yayınevi, 7. Sınıf Dörtel Yayıncılık ve 8. Sınıf Ferman Yayıncılık'tan çıkan Türkçe ders kitaplarından araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki hazırlık sorularının çoğunlukla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme amacı taşımadığına ulaşılmıştır. Ayrıca hazırlık soruları, problem çözme basamakları bağlamında incelendiğinde çoğunlukla bu sürecin alt düzeylerini içerdiği, öğrencilerin problemleri seçip tanımlamasına olanak sağladığı ancak alternatif çözümler üretme ve bunları değerlendirme noktasında yetersiz kaldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının problem çözme becerisini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitapları, problem çözme, hazırlık soruları.

Abstract

The 21st century necessitates change in many areas. Individuals are expected to acquire various skills to keep up with these changes. These skills can be presented under three main headings: learning and innovation skills, information media and technology skills, and life and career skills. Problem-solving skills, which stand out among life and career skills, contribute to individuals' real-life experiences. In this context, it is thought that students should use their problem-solving skills effectively in text preparation questions that allow them to mobilize prior knowledge in textbooks, which are the main sources in Turkish lessons. This study aimed to determine whether the preparation questions in middle school Turkish textbooks included problem-solving skills. 1156 for this purpose, case study design was preferred. The study data were obtained from the Turkish textbooks published by 5th grade Koza Publishing, 6th grade Anka Publishing, 7th grade Dörtel Publishing, and 8th grade Ferman Publishing with a semi-structured form prepared by the researchers. The data obtained were analyzed by descriptive analysis. As a result of the research, it was found that the preparation questions in the textbooks mostly did not aim to develop students' problem-solving skills. In addition, when the preparation questions were analyzed in terms of problem-solving steps, it was concluded that they mostly included the lower levels of this process, and allowed students to select and define problems, but were insufficient in producing and evaluating alternative solutions. Based on these results, it is

¹ Öğr. Grv. Dr. Gülşah Gençer, İnönü Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi, gulsah.gencer@inonu.edu.tr. 0000-0002-8887-8832.

² Sorumlu Yazar. Arş. Grv. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, merve.ercan@inonu.edu.tr 0000-0002-7222-3217.

³ Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bahar.dogan@inonu.edu.tr. 0000-0001-6184-2306

suggested that the preparation questions in Turkish textbooks should be restructured to support problem-solving skills.

Keywords: Turkish textbooks, problem solving, preparation questions.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Sorularında Problem Çözme Becerisinin Görünümü

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 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na 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; teknolojik, ekonomik ve sosyal açıdan sürekli olarak değişim ve gelişim içinde olunan bir dönemdir. Bu değişimler, iş dünyasından eğitime, iletişimden kültürel etkileşime kadar birçok alanda etkisini göstermektedir. Bu nedenle, 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan belirli beceri ve bilgi alanları giderek daha önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin, değişen dünyaya ayak uydurabilmek ve bireyleri geleceğe hazırlayabilmek için 21. Yüzyıl becerilerini öğretmeye odaklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu beceriler, sadece akademik bilgiyi değil, aynı zamanda pratik yetenekleri, iletişim becerilerini, problem çözme yetilerini ve yenilikçiliği de içermektedir. Trilling ve Fadel (2009) günümüz eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu önemli sorunlardan birinin, öğrencilerin geleneksel akademik bilgiyi öğrenme ile pratik yaşam becerilerini kazanma arasındaki dengeyi kurması konusundaki zorluk olduğunu dile getirmişlerdir. 21. Yüzyıl becerileri, bu dengeyi sağlamak için giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Wagner (2008) bu becerilerin, öğrencilere sadece bilgiyi öğrenme değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulama ve yenilikçi çözümler üretme yetisi kazandırdığını ifade etmektedir. Önemi sıklıkla vurgulanan bu becerilerin, çeşitli kurum ve kuruluşlar ile bireysel olarak farklı araştırmacılar tarafından kavramsallaştırılmaya ve bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır (Fadel vd., 2015; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2012; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019; Wagner, 2008). Bu kavramsallaştırma çalışmalarından, alan yazınında en kabul görenin 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi adıyla P21 (2015) olduğu görülmüştür. P21 (2015) sınıflandırması Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

21. Yüzyıl Becerileri

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yaşam ve Meslek Becerileri
Yaratıcılık ve Yenilenme	Bilgi Okuryazarlığı	Esneklik ve Uyum
Eleştirel Düşünme	Medya Okuryazarlığı	Girişimcilik
Problem Çözme	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı	Öz-Yönelim
İletişim		Sosyal Beceriler
İş Birliği		Kültürlerarası Beceriler
		Üretkenlik ve Sorumluluk
		Liderlik ve Sorumluluk

Tablo 1'e bakıldığında P21'in (Partnership for 21st Century Learning), 21. Yüzyıl becerilerini tanımlamak ve bu becerilerin eğitim sistemine entegre edilmesini teşvik etmek amacıyla oluşturulmuş bir organizasyon olduğu görülmektedir. P21 (2015), öğrencilere akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra, yaşam becerileri ve kariyer becerileri gibi 21. Yüzyılın gereksinim duyduğu becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir.

21. yüzyıl *Öğrenme ve Yenilenme Becerileri* içinde yer alan ve insanın hayatında karşılaştığı zorlukları aşmanın ve hedeflere ulaşmanın temeli olan problem çözme becerisi, oldukça önemli görülmektedir. Alemdar Coşkun (2020) iş, eğitim, ilişkiler ve kişisel gelişim gibi her alanda, etkili bir şekilde problem çözebilmenin başarı için önemli bir etken olduğunu dile getirmiştir. Hayatın birçok alanında karşılaşılan sorunlar genellikle karmaşıktır ve bu sorunların tek bir doğru cevabı yoktur. Bingham (2004) problem çözme becerisinin, karmaşık sorunları anlama, analiz etme ve çözüme 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.

Türkçe derslerinde, öğretmenler çeşitli materyalleri araç olarak kullanmaktadır. 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 21. Yüzyıl becerileri ile Türkçe dersi bağlamında yapılan çeşitli araştırmalar olduğu görülmüştür (Aktürk, 2022; Atasoy, 2021; Barası,2020; Bahşi ve Gençer, 2024; Dilekçi ve Karatay 2021; Gültekin, 2019; Kırgız,2019; Soysal, 2019). Bu araştırmaların ortak paydası Türkçe dersini 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkilendirmek ve Türkçe ders kitaplarını 21. Yüzyıl becerileri bağlamında incelemek olmuştur. Ancak alan yazını taraması yapıldığında öğretim programlarının uygulama boyutu olan ders kitaplarına yönelik 21. Yüzyıl becerilerinden problem çözme becerisi özelinde herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda problem çözme becerisinin ders kitaplarındaki görünümünün belirlenmesi ile alan yazınına katkı sunulacağı düşünülmüştür. Bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın problem cümlesini "Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının problem çözme becerisine yer verme durumu nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorunlara yanıt aranmıştır:

1. 5.sınıf Koza Yayınları Türkçe ders kitabındaki hazırlık sorularında problem çözme becerilerine yer verilme durumu nasıldır?
2. 6. Sınıf Anka Yayınları Türkçe ders kitabındaki hazırlık sorularında problem çözme becerilerine yer verilme durumu nasıldır?
3. 7. Sınıf Dörtel Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki hazırlık sorularında problem çözme becerilerine yer verilme durumu nasıldır?
4. 8. Sınıf Ferman Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki hazırlık sorularında problem çözme becerilerine yer verilme durumu nasıldır?

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.

Çalışma Materyalleri

Araştırmanın çalışma materyalini 5. Sınıf Koza Yayınları, 6. Sınıf Anka Yayınevi, 7. Sınıf Dörtel Yayıncılık ve 8. Sınıf Ferman Yayıncılık'tan çıkan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Öğretim programlarının günlük yaşama aktarılması ve eğitim-öğretim ortamlarında uygulama alanı bulması ders kitapları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının güncelliğini koruması ve dönemin gerektirdiği becerileri barındırmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe ders kitaplarının güncel ve çağa uygun olmasının, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne hazırlık sorularına yansımada durumunu belirlemenin önemli olduğu düşünülmekte ve bu durum da araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma materyaline ilişkin bilgiler:

5. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*: Beşir Sevim tarafından hazırlanmış, editörlüğünü Buket Taş'ın üstlendiği, Koza Yayınları'ndan çıkan bu kitap 2023-2024 öğretim yılı itibariyle beş yıl süre ile ders kitabı olarak okutulmak üzere yayımlanmıştır. Kitapta sırasıyla Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sağlık ve Spor, Bilim ve Teknoloji ile Sanat olmak üzere toplam 8 tema bulunmaktadır.

6. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*: Deniz Yavuz ve Gökmen Kahraman tarafından hazırlanan, Anka Yayınevi'nden çıkan kitap 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak okutulmak üzere yayımlanmıştır. Kitapta sırasıyla Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Hak ve Özgürlükler, Millî Kültürümüz, Sanat, Doğa ve Evren, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor olmak üzere toplam 8 tema bulunmaktadır.

7. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*: Nihat Erdal tarafından hazırlanan, Dörtel Yayıncılık'tan çıkan kitap 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak okutulmak üzere yayımlanmıştır. Kitapta sırasıyla Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Sanat, Bilim ve Teknoloji olmak üzere toplam 8 tema bulunmaktadır.

8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*: Selahattin Saygı tarafından hazırlanan, Ferman Yayıncılık'tan çıkan kitap 2023-2024 öğretim yılı itibariyle beş yıl süre ile ders kitabı olarak okutulmak üzere yayımlanmıştır. Kitapta sırasıyla Erdemler, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Sanat ile Bilim ve Teknoloji olmak üzere toplam 8 Tema bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler 5. Sınıf Koza Yayınları, 6. Sınıf Anka Yayınevi, 7. Sınıf Dörtel Yayıncılık ve 8. Sınıf Ferman Yayıncılık tarafından yayımlanmış Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularından elde edilmiştir. Bu verilerin elde edilmesi için 21. Yüzyıl becerilerinden problem çözme becerisi dikkate alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

5. sınıf Koza Yayınları, 6. Sınıf Anka Yayınevi, 7. Sınıf Dörtel Yayıncılık ve 8. Sınıf Ferman Yayıncılık tarafından yayımlanmış Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık soruları problem çözme becerisi bağlamında incelenirken betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken hazırlık sorularının problem çözme becerisine yönelik olma durumlarını belirlerken Rosen vd. (2011) tarafından belirlenmiş problem çözme aşamaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma materyalleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş ve kodlanmıştır. Kodlanan veriler, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar okunarak yeniden kodlanmıştır. Elde edilen veriler problem çözme becerisini yansıtmaya durumuna göre bulgular kısmında sunulmuştur. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için araştırmaya konu olan kitaplardaki metne hazırlık soruları araştırmacılar tarafından incelenmiş, söz konusu becerilerin yansıdığı sorular sayfa numaraları ile birlikte bir kelime işlemci sayfasına not edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek problem çözme becerisinin yansıtıldığını düşündükleri metne hazırlık sorularını karşılaştırmış ve anlaşmazlığa düştükleri durumlarda tartışarak birlikte karar vermişlerdir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının yönergelerinde problem çözme becerisine yer verme durumu başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2.

5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yönergeler

Tema	Yönerge	Problem seçilmesi ve tanımlanması	Problem için gerçekçi hedefler belirlemek	Alternatif çözümler üretmek	Problem artılarını ve eksilerini değerlendirmek	Problem çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	Eylemsel bir plan geliştirmek	Sonuçları değerlendirmek
Birey ve Toplum	Ülkemizdeki göçmenlerin yaşadıkları temel sorunları araştırınız. Araştırma sonucunda edindiğiniz bilgileri sınıfa getirin (s.16).	X						
Millî Mücadele ve Atatürk	Ülkemizin başka bir devlet tarafından işgal edildiğini düşününüz. Böyle bir durumda neler hisseder, nasıl davranırdınız? Açıklayınız (s.61).	X	X	X			X	
	Kurtuluş Savaşı'nda milletimiz düşman işgali karşısında neler yapmıştır? (s.61)	X						
Erdemler	Kantinden çok istediğiniz kalemi almak için sıraya giriyorsunuz. O sırada bir sınıf arkadaşınız yanınıza gelerek karnının çok acıktığını söylüyor. Bu durum karşısında nasıl davranırsınız? (s.72)	X	X	X			X	
	Toplumdaki anlaşmazlıkların ve tartışmaların nedenleri ve çözüm yolları konusunda araştırma yapınız (s.77).	X						
	Arkadaşlarınızla yaşadığınız anlaşmazlıkları nasıl çözüyorsunuz? (s.78)	X	X	X			X	

	Aşağıdaki görsellerde anlatılan sorunları tespit ediniz. Yaşanan bu sorunların çözümü kavuşabilmesi için görsellerdeki çocuklar birbirlerine nasıl davranmalıdırlar? Açıklayınız (s.78).	X	X	X	X
Millî Kültürümüz	Ormanların korunması için yapılması gerekenleri araştırınız (s.127).	X			
Doğa ve Evren	Küresel ısınma hakkında güvenilir kaynaklardan araştırma yapınız (s.146).	X			
	Sağlığınızı korumak için neler yapıyorsunuz? (s.162)	X	X	X	X
Sağlık ve spor	Bir sporcunun nasıl beslenmesi gerektiği hakkında güvenilir kaynaklardan araştırma yapınız. Edindiğiniz bilgilerden faydalanarak bir beslenme programı hazırlayınız. Hazırladığınız beslenme programını sınıfa getiriniz (s.181).	X	X	X	X
Bilim ve Teknoloji	Merak ettiğiniz bir konuda nasıl bilgi topluyorsunuz? (s.192)	X			
Sanat	Sevinçli veya üzüntülü olduğunuzda duygularınızı nasıl ifade edersiniz? (s.234)	X			

Tablo 2'ye bakıldığında Birey ve Toplum, Millî Kültür, Doğa ve Evren ile Bilim ve Teknoloji, Sanat temalarında birer adet, Millî Mücadele ve Atatürk ile Sağlık ve Spor temasında ikişer adet, Erdemler temasında ise dört adet olmak üzere toplamda 13 adet problem çözme becerisine yönelik hazırlık sorusu olduğu tespit edilmiştir. Birey ve Toplum temasında yer alan “Ülkemizdeki göçmenlerin yaşadıkları temel sorunları araştırınız. Araştırma sonucunda edindiğiniz bilgileri sınıfa getirin.” sorusuna bakıldığında Rosen vd. (2011)

tarafından belirlenmiş problem çözme sürecinin aşamalarından sadece problemin seçilmesi ve tanımlanması basamağına hitap ettiği görülmektedir. Ancak bir problemin tanımlanmasının o problemin çözülmesi için yeterli bir düzey olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle bu hazırlık sorusunun problem çözme sürecinin diğer aşamalarını barındırmadığı, etkili bir problem çözme sorusu olmadığı düşünülmektedir. Milli Mücadele ve Atatürk temasında yer alan “Ülkemizin başka bir devlet tarafından işgal edildiğini düşününüz. Böyle bir durumda neler hisseder, nasıl davranırdınız? Açıklayınız.” ve “Kurtuluş Savaşı’nda milletimiz düşman işgali karşısında neler yapmıştır?” soruları incelendiğinde birinci sorunun problem çözme aşamalarının ilk üçünü kapsadığı, öğrencilerin problemi tanımlayıp çözüm için hedefler belirlemelerini gerektiren ve alternatif çözümler üretebilecekleri bir soru olduğu görülmektedir. Ancak temanın ikinci sorusu ele alındığında problem çözümünün yalnız ilk basamağına içerdiği, bilgi düzeyinde kaldığı ve problemin sadece tanımlanmasını istediği tespit edilmiştir. Erdemler temasında ise problem çözme becerisine yönelik “Kantinden çok istediğiniz kalemi almak için sıraya giriyorsunuz. O sırada bir sınıf arkadaşınız yanınıza gelerek karnının çok acıktığını söylüyor. Bu durum karşısında nasıl davranırsınız?”, “Toplumdaki anlaşmazlıkların ve tartışmaların nedenleri ve çözüm yolları konusunda araştırma yapınız.”, “Arkadaşlarınızla yaşadığımız anlaşmazlıkları nasıl çözüyorsunuz?”, “Aşağıdaki görsellerde anlatılan sorunları tespit ediniz. Yaşanan bu sorunların çözüme kavuşabilmesi için görsellerdeki çocuklar birbirlerine nasıl davranmalıdırlar? Açıklayınız.” şeklinde dört soru olduğu tespit edilmiştir. Bu sorulardan ilkinde problem çözmeye yönelik bir senaryo oluşturulduğu görülmektedir. Bu hazırlık sorusu problem çözme aşamalarının ilk üçünü kapsamakla birlikte çözüm için eylemsel bir plan da gerektirmektedir. Temanın ikinci sorusuna bakıldığında bir problemin tanımlanması olduğu görülmektedir. Sadece araştırıp var olan bilgileri sunmaya yönelik olduğu için üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen ve problem çözenin sadece ilk aşamasını içeren bir soru olduğu görülmektedir. Üçüncü soru değerlendirildiğinde ise sürecin ilk üç basamağına içerdiği tespit edilmiştir. Son sorunun ise sürecin ilk üç basamağı ile eylemsel bir plan geliştirme aşamasını kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde temanın sorularının çoğunlukla temel düzeydeki problem çözme aşamalarını içerdiği, öğrencilerin üstbilişsel düşüncelerini gerektirecek değerlendirme, yorumlama, problemin ve çözümün artılarını ve eksilerini analiz edebilme gibi becerileri içermediği görülmüştür. Milli Kültür temasında ise “Ormanların korunması için yapılması gerekenleri araştırınız.” şeklinde tek soru olduğu görülmektedir. Bu sorunun da sadece problemin tanımlanması aşamasını kapsayan alt düzey bir soru olduğu söylenebilir. Doğa ve Evren temasında yer alan “Küresel ısınma hakkında güvenilir kaynaklardan araştırma yapınız.” Sorusu incelendiğinde problem çözme aşamalarının sadece ilk basamağına hitap ettiği ve problemin tanımlanmasının ötesine geçemediği görülmüştür. Sağlık ve Spor temasında “Sağlığınızı korumak için neler yapıyorsunuz?” ile “Bir sporcunun nasıl beslenmesi gerektiği hakkında güvenilir kaynaklardan araştırma yapınız. Edindiğiniz bilgilerden faydalanarak bir beslenme programı hazırlayınız. Hazırladığınız beslenme programını sınıfa getiriniz.” şeklinde iki soru olduğu görülmüştür. Sorular problem çözme bağlamında ele alındığında her iki sorunun da problemin tanımlanmasını, çözüm için hedefler belirlenmesini ve alternatif çözümler üretilmesini gerekli kıldığı görülmüştür. Ayrıca bu bağlamda öğrencilerden problemin çözümüne yönelik eylemsel bir plan geliştirmeleri gerektiği de görülmektedir. Ancak çözümün işe yararlılığını değerlendirme noktasında sorunun yetersiz olduğu ve problem çözme sürecinin son aşamalarını barındırmadığı tespit edilmiştir. Bilim ve Teknoloji temasında problem çözme becerisine yönelik herhangi bir soru tespit edilmemiştir. Bilim ve teknoloji gibi bir temada problem çözme becerisinin belki de en geniş şekilde ele alınmasına olanak sağlayabilecek bir temanın bu bağlamda soru barındırmamasının kitabın bu düzlemde etkililiğini sorgulatmaktadır. Var olan tek sorunun da bilgi düzeyinde kaldığı problem çözme aşamalarından sadece ilk basamağı kapsadığı görülmektedir. Sanat temasında ise “Sevinçli veya üzüntülü olduğunuzda duygularınızı nasıl ifade edersiniz?” şeklinde tek bir soru olduğu görülmüştür. Bu sorunun da sadece problemin tanımlanması düzeyine hitap ettiği görülmektedir.

6.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.

6.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yönergeler

Tema	Yönerge	Problem seçilmesi ve tanımlanması	Problem için gerçekçi hedefler belirlemek	Alternatif çözümler üretmek	Problem artılarını ve eksilerini değerlendirmek	Problem çözümü için seçenек tercihinde bulunmak	Eylemsel bir plan geliştirmek	Sonuçları değerlendirmek
Erdemler	Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz? (s.10)	X	X	X			X	
	Ailenizde sorumluluklar nasıl paylaşıyor? (s.10)	X						
	Büyüklerinizin sizi anlamadığını düşündüğünüz bir olayı anımsayınız (s.14).	X						
	Sorunlarınızı nasıl çözersiniz? Düşününüz (s.21).	X	X	X			X	
	Başkalarını kırmadan neler hissettiğinizi nasıl ifade edersiniz? (s.22)	X	X					
Millî Mücadele ve Atatürk	-							
Hak ve Özgürlükler	-							
Millî Kültürümüz	-							
Sanat	Bir ağaç ev tasarlasaydık bu nasıl bir ev olurdu? (s.142)	X					X	

	Renkli kalemlerinizi çantanıza koyunuz. Eski çağlardan bu yana sanatın hangi hastalıkları iyileştirmede tedavi aracı olarak kullanıldığını güvenilir genel ağ adreslerinden araştırınız (s.159).	X			
Doğa ve Evren	Doğaya zarar vermemek için neler yapmalıyız? (s.172)	X	X	X	X
	Çevre kirliliği ne demektir? Çevre kirliliğinin sonuçları nelerdir? (s.172)	X			
	Orman alanlarını genişletmek için neler yapmalıyız? (s.184)	X	X	X	X
Bilim ve Teknoloji	Siber zorbalığın ne demek olduğunu sınıf arkadaşlarınıza anlatınız (s.218).	X			
Sağlık ve Spor	Ailenizde ya da çevrenizde diyabet hastası var mı? Bu insanlar nelere dikkat etmek zorunda kalıyorlar? (s.251)	X			

Tablo 3'e bakıldığında 6. Sınıf Anka Yayınevi'nden çıkan Türkçe ders kitabındaki hazırlık sorularının problem çözme bağlamında değerlendirildiği görülmüştür. Kitapta yer alan sekiz temanın sadece beş temasında problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlık soruları olduğu tespit edilmiştir. Millî Mücadele ve Atatürk, Hak ve Özgürlükler ile Millî Kültür temalarında problem çözme becerisine ilişkin herhangi bir hazırlık sorusu olmadığı görülmüştür. Sanat temasında 2, Erdemler temasında 5, Doğa ve Evren temasında 3, Bilim ve Teknoloji temasında 1 ve Sağlık ve Spor temasında 1 olmak üzere kitapta toplam 12 hazırlık sorusunun problem çözme becerisine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Millî Mücadele ve Atatürk, Hak ve Özgürlükler ile Millî Kültür temalarında ise problem çözme becerisine yönelik herhangi bir hazırlık sorusunun olmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu temaların öğrencilerin problem durumlarına yönelik çözüm önerileri geliştirebilecekleri, eylemsel planlar tasarlayabilecekleri, çözüm sürecine ve çözüme ilişkin değerlendirmeler ve yorumlar yapabilecekleri soruları barındırmaya uygun temalar olduğu düşünülmektedir. Özellikle Hak ve Özgürlükler temasının sorun çözmeye ilişkin öğrencileri yönlendirici bir işlevi olabileceği söylenebilir. Doğa ve Evren temasına bakıldığında "Doğaya zarar vermemek için neler yapmalıyız?", "Orman alanlarını genişletmek için neler yapmalıyız?", "Çevre kirliliği ne demektir? Çevre kirliliğinin sonuçları nelerdir?" şeklinde üç sorunun problem çözme becerisine yönelik olduğu görülmüştür. Bu sorulardan ilk ikisi değerlendirildiğinde problem çözme sürecinin ilk üç basamağını içerdiği ve probleme yönelik eylemsel bir plan hazırlamayı gerektirdiği görülmektedir. Son soru incelendiğinde ise sadece problemin tanımlanmasına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bilim ve Teknoloji teması ile Sağlık ve spor temasında yer alan "Siber zorbalığın ne demek olduğunu sınıf arkadaşlarınıza anlatınız.", "Ailenizde ya da çevrenizde diyabet hastası var mı? Bu insanlar nelere dikkat etmek zorunda kalıyorlar?" hazırlık soruları incelendiğinde sadece problemlerin tanımlanmasını içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabının problem çözme aşamalarının basit düşünme gerektiren ve problemin seçilip tanınması gibi bilgi

düzeyinde kalan aşamalarının ötesine geçemediği görülmektedir. Bu kitapta yer alan hazırlık sorularının genel anlamda üst düzey bilişsel düşünme stratejilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik olmadığı söylenebilir. Tema bağlamında düşünüldüğünde özellikle Hak ve Özgürlükler, Millî Mücadele ve Atatürk ile Millî Kültür temalarında problem çözme becerisine yönelik hazırlık sorularının olmaması dikkat çekmektedir. Bilim ve teknoloji çağında olunması, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarında yer alması ve artık okulların bu becerilere sahip bireyler yetiştirme görevi yüklenmesi ile önem kazanan problem çözme becerisinin bu denli güncel ve hayatın içinden olan temalarda yer almaması kitabın yeterliliğini etkilemektedir. Kitabın bütününe bakıldığında 8 temanın sadece beşinde problem çözmeye yönelik hazırlık sorularının olmasının, diğer 3 temada bu beceriye yer verilmemesinin problem çözme aşamalarının kalıcı bir şekilde öğrenilmesi ve doğrudan problem çözme sürecinin bir beceri hâline getirilmesi noktasında kitabın yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

7.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yönergeler

Tema	Yönerge	Problem seçilmesi ve tanımlanması	Problem için gerçekçi hedefler belirlemek	Alternatif çözümler üretmek	Problem artılarını ve eksilerini değerlendirmek	Problem çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	Eylemsel bir plan geliştirmek	Sonuçları değerlendirmek
Erdemler	Doğup büyüdüğünüz yerden uzak kaldığınız oldu mu? Bu sürede neleri özlediğinizi söyleyiniz (s.24).	X						
Millî Kültürümüz	15 Temmuz 2016'da ülkemizde neler yaşandı? Büyüklerinize sorarak bilgi edininiz. (s.68).	X						
Millî Mücadele ve Atatürk	15 Temmuz 2016 tarihinde ülkemizde neler oldu? Sınıfta bilgi paylaşımı yapınız (s.70).	X						
	Yaşadığınız bölgede Millî Mücadele hareketi nasıl yaşanmış? Büyüklerinizden sorup öğreniniz (s.82).	X						
	Yaşadığınız bölge Millî Mücadele hareketine nasıl katılmış? Neler yapmıştır? (s.83)	X						
Doğa ve Evren	Çevrenizde ne tür çevre sorunları yaşıyor? Araştırmız (s.106).	X						
	Çevreye zarar verenlere nasıl davranıyorsunuz? Neden? (s.107)	X						

Yaşadığınız yerdeki çevre sorunlarını sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız. Bu sorunlara ne tür önlemler alınabilir? Tartışınız (s.107).	X	X	X
Genel ağ, televizyon veya gazetelerden derlediğiniz çevrenin korunmasıyla ilgili medya metinlerini sınıfta değerlendiriniz. Faydalandığınız bilgi kaynaklarının güvenliğini sorgulayarak bu bilgi kaynaklarını etkili biçimde kullanmaya çalışınız. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgiler varsa bunları yorumlayınız (s.107).	X		
Çevrenizde yaşayan canlıları gözlemleyiniz. Onların yaşamalarına engel olan neler var? Araştırmız (s.110).	X		
Çevrenizde nesli tükenmek üzere olan hayvan ya da bitki var mıdır? Araştırmız (s.110).	X		
Çevrenizdeki doğal ortamda yaşayan canlıların yaşamını olumsuz etkileyen neler vardır? Söyleyiniz (s.111).	X		
Bir arkadaşınızın sorumluluğuna kefil oldunuz mu? Niçin? (s.136)	X		
Çevrenizde çocuk yaşta çalışmak zorunda olan tanıdık kişiler var mı? Araştırmız (s.136).	X		
Haksız davranışlar karşısında nasıl bir tavır sergiliyorsunuz? Sınıfta anlatınız (s.137).	X	X	X
Bir arkadaşınızın sorumluluğuna kefil oldunuz mu? Niçin? (s.137)	X		

Sağlık ve Spor	Hangi sporları yaparken zorlanıyorsunuz? Neden? (s.156)	X			
	Sağlığınızı önemsiyor musunuz? Bunun için neler yapıyorsunuz? (s.164)	X			
	Hasta ziyaretine gittiğimizde orada nasıl bir davranış sergilemeliyiz? Büyüklerinize sorarak öğreniniz (s.167).	X			
	Ziyaret ettiğiniz bir hasta karşısında nasıl davranırsınız? Anlatınız (s.168).	X	X	X	
	Hasta olduğunuzda sizi ziyarete gelenlerin davranışları karşısında neler hissedersiniz. Açıklayınız (s.168).	X			
Sanat	İletişim anlamında günümüz insanının geldiği noktayı yorumlamak için hazırlanınız (s.213).	X			
	Kütüphanelerin olmaması insanları nasıl etkiler? Tartışınız (s.241).	X			
Bilim ve Teknoloji	Yardım almadan başardığınız bir iş oldu mu? Olduysa neler hissettiniz? Anlatmak için hazırlık yapınız (s.225).	X			
	Yardım almadan başarılı olduğunuz bir işin sonunda neler hissettiniz? Anlatınız (s.226).	X			

Tablo 4'e bakıldığında Dörtel Yayıncılık tarafından çıkarılan 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metne hazırlık soru yönergelerinde problem çözme becerisine yer verme durumunun ortaya konduğu görülmektedir. Bu bağlamda Erdemler temasında 1, Millî Kültür temasında 1, Millî Mücadele ve Atatürk temasında 3, Doğa ve Evren temasında 8, Vatandaşlık temasında 3, Sağlık ve Spor temasında 5, Sanat temasında 1, Bilim ve Teknoloji temasında 3 olmak üzere toplam 25 hazırlık sorunda problem çözme becerisinin genel olarak dikkate alındığı söylenebilir. Tablo 7'de görüldüğü üzere Erdemler, Millî Kültür, Millî Mücadele ve Atatürk, Sanat, Bilim ve Teknoloji temalarındaki metne hazırlık soruları problemin seçilmesi ve tanımlanmasıyla sınırlı kalmıştır. Bu soruların, öğrencilere sadece mevcut problem durumunu hissettirme ya da olası bir problem durumu üzerine düşündürme odağında planlandığı söylenebilir. Erdemler temasında yer alan "Doğup büyüdüğünüz yerden uzak kaldığımız oldu mu? Bu sürede neleri özlediğinizi söyleyiniz." yönergesine bakıldığında öğrencileri doğup büyüdükleri yerden uzak kalma problem durumu, senaryosu üzerine

düşündürmenin hedeflendiği söylenebilir. Ancak bu olası problem durumunun alternatif çözüm önerileri üzerine düşündürmeye yönelik soru yönergelerine yer verilmediği görülmektedir. Doğa ve Evren, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor temalarına bakıldığında ise problem için gerçekçi hedefler belirleme ve alternatif çözüm üretme basamaklarına yönelik sorulara da yer verildiği görülmektedir. Ancak temalar göz önünde bulundurulduğunda eylemsel plan geliştirmeye yönelik bir yönerge içeriği olmadığı da dikkat çekmektedir. Genel görünüme bakıldığında ise incelenen 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki problem çözme becerisinin, temalara ve problem çözme aşamalarına göre dağılımında bütünlük olmadığı ve metne hazırlık soru yönergelerinin problem çözme becerisinin bilişsel olarak ilk basamaklarına yönelik olduğu dikkat çekmektedir.

8.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 5.

8.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hazırlık Sorularındaki Problem Çözme Becerilerine İlişkin Yönergeler

Tema	Yönerge	Problem seçilmesi ve tanımlanması	Problem için gerçekçi hedefler belirlemek	Alternatif çözümler üretmek	Problem artılarını ve eksilerini değerlendirmek	Problem çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	Eylemsel bir plan geliştirmek	Sonuçları değerlendirmek
Erdemler	Yaşadığımız yerden uzun süre ayrı kalsaydınız neler hissederdiniz? Düşüncelerinizi anlatınız (s.20).	X						
Doğa ve Evren	Vahşi hayvanların ehlileştirilmesiyle ilgili bir araştırma yapınız. Araştırma sonucunda edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız. (s.66)	X						
	Hayvanların doğal ortamlarından uzaklaştırılmasıyla ilgili neler düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi anlatınız. (s.75)	X						
Millî Kültürümüz	-							
Millî Mücadele ve Atatürk	-							

Vatandaşlık	Çocuk hakları ile ilgili araştırma yapınız. Bütün çocukların bu haklardan yararlanabilmeleri için neler yapılabilir? Düşüncelerinizi söyleyiniz. (s.170)	X	X	X	X
Sağlık ve Spor	Sabah kahvaltı yapmadan okula giderseniz sizce gün içerisinde ne gibi sorunlarla karşılaşsınız? Düşüncelerinizi söyleyiniz. (s.198)	X			
	Aşırı kilolu insanların yaşantıları ve karşılaştıkları zorluklarla ilgili neler biliyorsunuz? Anlatınız. (s.218)	X			
Sanat	-				
Bilim ve Teknoloji	-				

Tablo 5'e bakıldığında Ferman Yayıncılık'tan çıkan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metne hazırlık sorularının problem çözme bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda Erdemler temasında 1, Doğa ve Evren temasında 2, Vatandaşlık temasında 1 ve Sağlık ve Spor temasında ise 2 olmak üzere toplam 6 metne hazırlık sorusunda problem çözme becerisine yer verildiği görülmektedir. Söz konusu temalar arasından Vatandaşlık teması dışındakilerde metne hazırlık sorularının odağında problemin seçilmesi ve tanımlanmasının ön plana çıktığı söylenebilir. Vatandaşlık temasında ise problemin seçilmesi ve tanımlanmasına ek olarak problem için gerçekçi hedefler belirleme, alternatif çözüm üretme ve eylem planı geliştirme aşamalarına yönelik sorulara da yer verilmiştir. Bu bağlamda "Çocuk hakları ile ilgili araştırma yapınız. Bütün çocukların bu haklardan yararlanabilmeleri için neler yapılabilir? Düşüncelerinizi söyleyiniz." yönergesine bakıldığında öğrencileri çocuk hakları üzerine düşündürmenin, haklardan yararlanamama durumunun hissettirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Ayrıca bu yönergeyle çocukların haklarından yararlanmaları için neler yapılması gerektiğiyle ilgili özgün düşüncelerin de elde edilmeye çalışıldığı da söylenebilir. Böylelikle bir problem duruma ilişkin alternatif çözüm üretme ve eylem planı geliştirme basamaklarının da etkin kullanımının sağlanabileceği düşünülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Sanat, Bilim ve Teknoloji temalarında ise metne hazırlık sorularında problem çözme becerisine hiç yer verilmediği görülmektedir. Öğrencilerin soyut düşünme becerilerini etkin biçimde kullanma olanağı bulabilecekleri söz konusu sınıf düzeyinde problem çözmeye dönük senaryo sunumlarına daha çok yer verilmesi beklenirken tam tersi yönde metne hazırlık sorularında problem çözme becerisini gerekli kılan yönergelere daha az yer verildiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının yönergelerinde problem çözme becerisine yer verme durumunu belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öncelikle problem çözme becerisine yer verme durumunun genel görünümü ortaya konmuştur. Bu çerçevede bakıldığında 5. Sınıf Türkçe ders kitabında 13, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 12, 7. sınıf Türkçe ders kitabında

25, 8. sınıf Türkçe ders kitabında 6 metne hazırlık sorusunun yönergelerinde problem çözme becerisine doğrudan ya da dolaylı olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki hazırlık sorularının çoğunlukla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Soruların genel olarak 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. Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında Bal'ın (2018) 21. yüzyıl becerilerini kazanım, metin ve etkinlik boyutunda incelediği çalışmasında, 5. sınıf Türkçe ders kitabında metin boyutunda eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine hiç değinmediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bu bağlamda hazırlık çalışmalarında problem çözme becerisine yer vermenin yetersiz olmasının, metin boyutunda problem çözme becerisinin ihmal edilmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Hazırlık soruları derse ve metne yönelik bağlam oluşturmaktadır. Ancak metin boyutunda bu beceriye yer verilmemesinin dolaylı olarak hazırlık çalışmalarında önemsenmemesine, bağlamın ve ilginin oluşturulmamasına neden olduğu söylenebilir. 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 problem çözme becerilerini geliştirmek için üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek uygun soru türlerinin ve yönergelerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda problem senaryolarına yönelik alternatif çözümler üretmeye ve bu çözümleri değerlendirmeye dönük yönergeler önemli görülmektedir. Demirel (2006) sorunları her yönüyle ele almanın ve çözüme yönelik birden fazla seçenek oluşturma kaynakların israfını önlediğini ve daha verimli bir kaynak yönetimi sağladığını belirtmektedir. Verimsiz çözümler belirlenip ortadan kaldırıldığında öğrenciler kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabilmektedirler. Problem çözme süreci göz önünde bulundurulduğunda sadece problemin çözülmesinin yeterli olmadığı, çözüm yollarının ve sonucun değerlendirilmesinin de gerekli olduğu bilinmektedir. İncelenen metne hazırlık sorularında problemi çözme yollarını ve sonuçlarını değerlendirmeye yönelik yönergelere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Oysaki problemin çözülmesi yeterli olmamakta çözümün değerlendirilmesi ve işlevselliğinin belirlenmesi problem çözme sürecinin son basamağını oluşturmaktadır. Patton (2008) çözüm değerlendirmenin, uygulanan çözümün etkinliğini ve verimliliğini analiz etmeyi içerdiğini ve bu aşamanın, bir sonraki problem çözme sürecini iyileştirmek için kritik bir geri bildirim mekanizması sağladığını belirtmiştir. Değerlendirme, süreçte neyin iyi çalıştığını ve neyin iyileştirilmesi gerektiğini belirlemek için kullanılmakta ve daha sonraki problemlerin çözümü için de yol gösterici olmaktadır. Bu bağlamda Senemoğlu (2012) ise etkili bir değerlendirmenin hem mevcut sorunların çözümünde hem de gelecekteki problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesinde kritik rol oynadığını ve değerlendirme aşamasının ihmal edilmesinin, eksik veya hatalı çözümlerle devam edilmesine neden olabileceğini ve bunun da uzun vadede hem zaman hem de kaynak kaybına yol açabileceğini belirtmektedir. Ancak incelenen hazırlık sorularında genel olarak bu basamağın göz ardı edildiği görülmektedir. Ders kitaplarındaki hazırlık sorularının herhangi birinin bu düzeyi içermemesi ve bu düzeyin üst bilişsel düşünme gerektirmesi, hazırlık sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekler nitelikte olmadığını göstermektedir.

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. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki yönergelerin çoğunlukla problem çözme becerisini etkin kullanıma dönük değil, var olan problemin konusunu belirlemeye, tanımlamaya yönelik olması ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine yer verme düşüncesinin teorik çerçevesiyle örtüşmediğini ortaya koymaktadır. 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.

KAYNAKÇA

Aktürk, M. (2022). Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atasoy, G. (2021). İki dillilere Türkçe öğretiminde 21.yüzyıl becerileri ve yenilenmiş bloom taksonomisine dayalı etkinlik tasarımı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bahşi, N., & Gençer, G. (2024). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 394-413.

Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>

Barası, M. (2020). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Oğuzkan A. F. (Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *The lanscape of qualitative research: theories and issues. thousand oaks*. Sage.

Dilekçi, A. & Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı. 10(4)*, 1430-1444.

Erdal, N. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.

Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Four dimension education. The competence learner need to succeed*. The Center For Curriculum Redesign.

Gültekin, H. (2019). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.

Kırgız, G. (2019). Türkçe dersiyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation*. OECD Publishing. https://www.oecdilibrary.org/education /connected-minds_9789264111011-en adresinden 23.06.2024 tarihinde erişilmiştir.

Partnership for 21st Century Skills (2010). Framework for 21st century learning. . <https://www.p21.org>. adresinden erişilmiştir.

Partnership for 21st Century Skills (2019). *Framework for 21st century learning definitions*.http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFFK.pdf adresinden erişilmiştir.

- 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.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayınları.
- Soysal, T. (2019). Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. Basic Books.
- Yavuz, D. & Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Anka Kuşu Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Bakım Yükü, Algılanan Sosyal Destek ve Yaşam Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi*

Feleknaz DEMİR¹

MEB

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN²

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı çoklu yetersizlikten etkilenen çocuğu olan ebeveynlerin bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyum düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin birbiriyle olan ilişkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılarak Ankara ilinde ikamet eden araştırmaya katılmaya gönüllü, çoklu yetersizlikten etkilenen çocuğu olan 166 ebeveyn araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Verileri toplamak için demografik bilgi formu, Zarit Bakım Yükü Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 Paket programı ve parametrik olan istatistiksel testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yüklerinin orta düzeyde olduğu, yaşam doyumlarının ortalamasının üzerinde olduğu, algılanan sosyal destek düzeylerinin de ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yüklerinin yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi lise olan kişilerin, üniversite olan kişilerden bakım yükünü daha yoğun hissettikleri tespit edilmiştir. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin Algıladıkları Sosyal Desteğin demografik değişkenlere göre (yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin Yaşam Doyumu düzeylerinin demografik değişkenlerden yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükü ile yaşam doyumları arasında anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Bakım yükü ile algılanan sosyal destek düzeyinin aile, özel insan, arkadaş alt boyut puanları arasında anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Özetle ebeveynlerin bakım yükü arttıkça algılanan sosyal desteğin azaldığı belirlenmiştir. Algılanan sosyal destek düzeyinin aile, özel insan, arkadaş alt boyutu ile yaşam doyumları arasında anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Yetersizlik, Algılanan Sosyal Destek, Yaşam Doyumu, Bakım Yükü

Determination of Care Burden, Perceived Social Support And Life Satisfaction of the Parents of Children With Multiple Disability

Abstract

The aim of this study is to determine the care burden, perceived social support and life satisfaction levels of parents of children affected by multiple disabilities and to examine the relationship between these levels. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample group of the study was composed of 166 parents of children affected by multiple disabilities who reside in Ankara and volunteered to participate in the study using the simple random

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen. Millî Eğitim Bakanlığı, demiryavuz285@gmail.com

² Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, e-posta: eldeniz_m@ibu.edu.tr, ORCID:0000-0001-9231-7344

sampling method. Demographic information form, Zarit Care Burden Scale, Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Life Satisfaction Scale were used to collect the data. SPSS 26 Package program and parametric statistical tests were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that the care burden of parents of children with multiple disabilities was at a moderate level, their life satisfaction was above average, and their perceived social support levels were also above average. It was determined that the care burden of parents of children with multiple disabilities did not show a statistically significant difference according to age and gender ($p>0.05$), and it showed a statistically significant difference according to education level. It has been found that people with a high school education feel the care burden more intensely than people with a university degree. It has been found that the Perceived Social Support of parents of children with multiple disabilities does not show a statistically significant difference according to demographic variables (age, education level and gender). It has been found that the Life Satisfaction levels of parents of children with multiple disabilities do not show a statistically significant difference according to demographic variables such as age and gender, but a statistically significant difference according to education level. A significant moderate negative relationship has been found between the care burden and life satisfaction of parents of children with multiple disabilities. A significant low negative relationship has been found between the care burden and the family, special person, friend sub-dimension scores of the perceived social support level. In summary, it has been determined that as the care burden of parents increases, perceived social support decreases. A significant low positive relationship has been found between the family, special person, friend sub-dimension of the perceived social support level and life satisfaction.

Keywords: Multiple Disabilities, Perceived Social Support, Satisfaction With Life, Caregiving Burden

Giriş

Problem Durumu

Günümüzde toplumun en önemli yapı taşı niteliğindeki aile; insanların doğum, evlenme, çocuk sahiplenme vb. durumlarla ya da en az iki bireyin bir arada hayatı sürdürmesi ile oluşan bir yapı olarak bilinmektedir. (Cohen, 2007). İnsan neslinin gerekliliği olan cinsellik, üreme, korunma ve barınma, sevme-sevilme, sevgiyi paylaşma, bağımlı-bağımsız olma, ait olma, güven, kendini gerçekleştirme, çocukların bakımı ve eğitimi, bu değerlerin sonraki kuşaklara aktarımı gibi birçok görev aile kavramının çatısı altında birleşmektedir. Aile hakkında belirtilen bu niteliklere bakıldığında ise eski çağlardan günümüze kadar gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan aile işlevinin büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca aile kavramı her kültürde farklı nitelik ve tanımlara sahip olsa da işlevi, bütün toplumlar için evrenselleşmiştir (Özgüven, 2001). Soyun devamlılığını sağlama, aile üyelerinin bakımı, gelişimini sağlama ve bunun için gerekli koşulları oluşturma ailenin temel işlevleridir. İşlevsel aileler; ailenin tüm üyelerinin sorumluluklarını yerine getirebildiği ve bu sayede aile yaşam döngüsünün işlevsel olarak devam edebildiği ve farklı yapılarla başarılı bir biçimde kaynaştığı ortamı sağlamaktadır (Goldberg ve Goldberg, 2007).

Genel bir bakışla incelendiğinde aileye yeni bir üye katılımını arzulayan anne ve baba adaylarının çocuk konusunda en önemli arzularının yaşamlarına dahil olacak evlatlarının zihinsel ve fiziksel yönden en az kendileri kadar sağlıklı bir birey olması ve yaşamını bütün hayat koşulları içerisindeki olumlu-olumsuz her durumda sağlıklı ve bağımsız sürdürebilmesidir. Nitekim çocuğun yetersizliklerle birlikte doğması veya sonradan oluşabilecek ve yaşamını bağımsız sürdürme becerilerini etkileyebilecek çeşitli zihinsel ve fiziksel sorunların ortaya çıkması ve aileye bu sorunların eşlik etmeye başlaması ailenin çocuklarına ve yaşama karşı bakış açısına önemli bir etkisi olmaya başlamaktadır. Bu olumsuz durumlar, anne-babaların evlatlarına olan düşünce, duygu ve

tutumlarında farklılaşmalar meydana getirmektedir (Özbey, 2009). Tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı özelliklerle ve yetersizliklerle hayatlarına dahil olan evlatlarının ebeveyni olmak, anne-babaların kendi seçimleri olmadığı için ve bu koşulların getirdiği zorluklara karşı kendilerini hazır hissetmemelerine neden olmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına her ne kadar merhametli ve sahiplenici güçlü bir bağ ile bağlanmış olursa olsun, çocuklarının sahip olduğu yetersizliklere kendilerini alıştırmakta büyük zorluklar yaşamaktadırlar (Yaşar, 2010).

Aile yapısının önemli bir üyesi olan çocuk, anne ve babanın ürünü, soy devamlılığını sağlayan bir güç ve ebeveynlerinin sosyal açıdan yaşam güvenceleri olarak görülmektedir (Ataman, 2003). Bu durum aileye çeşitli yetersizlik başlıklarıyla dahil olan çocukların ailelerinde doğal olarak farklı seyretmekte ve bu çocukların bakımı ve eğitimi sırasında karşılaşılan bazı zorluklar olağan olmaktadır. Bu zorluklar; parasal gereksinimlerinin çoğalması, çocuktaki yetersizliğin meydana getirdiği durumlara vakıf olamama, aile üyelerinin yetersizliği olan bireyden kaynaklı değişen yükümlülükleri, evlilik ilişkilerinin bozulması, gerek zamanlarının kısıtlanmasından, gerekse kendilerine vakit bulamamasından kaynaklanan sosyal aktivitelere katılım sağlayamama, çevre tarafından yetersizliği olan çocuğa ve bu çocuğun ailelerine karşı olan tutumları şeklinde sıralanabilmektedir (Wallender vd.,1989; Aydoğan, 1999; Küçüker, 2001; Bilal ve Dağ, 2005). Yetersizliği olan bireyler günlük yaşam becerilerinin çoğunu bir yardımcı, rehber veya bakıcı rolündeki aile üyelerinin herhangi birinin desteği ile gerçekleştirebilmekte ve yaşamlarını bu doğrultuda sürdürebilmektedirler. Yetersizliği olan bireyler, aile üyelerinin onlara verdiği şefkat, sevgi ve ilgileri sayesinde bakıma ve desteğe en çok muhtaç oldukları yaşamlarının ilk yıllarında yaşadıkları zorlukları bu destekler ile aşabilmektedir (Aydoğan ve Darıca, 2000). Ayrıca çocukta mevcut olan yetersizliğin türü ve düzeyinin, ailenin bu durumu kabullenmesini etkileyebildiği de görülmektedir. Ebeveynler kabul durumlarına bakıldığında özellikle hafif düzeyde yetersizliği olan çocukları kabullenmek daha kolay iken ağır düzeyde yetersizliği olan çocukları kabullenmek daha güç bir durum olabilmektedir (Eracar, 2003). Çünkü yalnız bir yetersizliğin sorun oluşturduğu durumlar düşünüldüğünde buna bir de ek olarak bir ya da birden fazla yetersizliğin eşlik etmesi yani bir diğer tabirle çoklu yetersizlik durumu kabullenmeyi aile için zorlaştırmaktadır (Howard vd., 2010).

Çoklu yetersizlik durumu en genel tanımıyla fiziksel, bilişsel, iletişim, duyu ve duyuşsal güçlükleri içerecek şekilde, birden fazla yetersizliğin bireye eşlik etmesidir (Mednick, 2007). Aile işleyişleri incelendiğinde, bir yetersizliği olan çocukların ebeveynleri çocuklarının mevcut 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. Anne babalar baş etmenin zor olduğu bir durumla karşılaştıklarında ellerinden gelen imkanları arttırarak, gereksinim duydukları araç-gereçleri ve çözüm yollarını değiştirerek dengelerini yeniden oluşturmaya çabalamaktadırlar (Patterson, 2002). Fakat durum her zaman bu şekilde bilinçli seyretmeyebilir ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aileleri, ebeveynleri ya da bakıcı rolündeki kişileri farklı açılardan çok yönlü etkileyebilmekte, aile yaşantısını değiştirebilmektedir. Her çocuk doğduğunda bakıma muhtaçtır ve ihtiyaçlarının ebeveynleri tarafından karşılanması gerekmektedir ancak söz konusu çocuk yetersizlikle doğmuş ya da sonradan çocuğa herhangi bir yetersizlik eşlik etmişse bu durum bakım veren ebeveynler için farklı bir anlam taşıyacaktır. Bakım verme, bu bakımı sunan kişi açısından çok yönlü bir deneyim olmakla birlikte, büyük oranda samimiyet ve sevginin artması, bakım verme deneyimi sayesinde anlam bulma, kişisel gelişim, yakın ilişkilerin gelişmesi, diğer bireylerden sosyal destek alma, kendine saygı duyma, kişisel doyum sağlama gibi olumlu özelliklerinin yanında pek çok güçlüğün de yaşanmasına yol açabilmektedir (Toseland vd., 2001).

Bakım verme durumu tek bir yardım çeşidi ile sınırlı olmayıp, duygusal, fiziksel ya da maddi destek vermeyi de kapsamaktadır (Toseland vd., 2001). Bu desteklere örnek olarak, sağlık bakımı ve aldığı bazı sosyal hizmetleri koordine etme, rutin sağlık bakımı (ilaç alımı, tedavisi, izleme vb.), kişisel

bakım (yıkama, beslenme, tuvalete gitme, giyinme vb) ulaşım, alışveriş, küçük ev işlerini yapma, para yönetimi, maddi yardım ve aynı evi paylaşma başlıkları da eklenebilir. (Kinsella vd., 1998; Fasion vd., 1999; Toseland vd., 2001). Bakım verme durumu bakım veren kişi açısından çeşitli alanlarda sunulmasından dolayı kişinin doyum, memnuniyet gibi olgularına da etki etmesi olasıdır, bu açıdan bakıldığında yaşam doyumu, kişinin hayatından memnun olmasını ifade eden bir kavramdır (Özer ve Karabulut, 2003). İnsanların mutlu olmak için yaşama dair bazı beklentileri vardır ve bu beklentiler ile içinde bulunduğumuz şartların karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar bizlere yaşam doyumu ifadesini sunmaktadır (Yoltaş, 2007).

Bireyin yaşam doyumunu değerlendirirken, yaşamın sadece bazı belirli alanları değerlendirilebileceği gibi (aile ve iş hayatı vb.), yaşamın ve yaşamının gerektirdiği bütün başlıkların tamamını ele alarak da değerlendirmek mümkündür. Bu bakımdan yaşam doyumu bizlere kişinin yaşamıyla ilgili olarak genel duygularını yansıtmakta ve mutluluğun da bir bileşeni olarak görülmektedir (Aşan ve Erenler, 2008). Yaşam doyumu, bireylerin hayatta karşılaştıkları durumlara yönelik verdikleri duygusal tepkilerini, zihinsel süreçlerini ve iş, eğitim gibi hayatın çeşitli alanlarında sahip oldukları şartları hakkındaki memnuniyetlerini (Shahyad vd., 2011) öznel olarak değerlendirilmeleri ve ifade etmeleriyle oluşmaktadır (Avşaroğlu vd., 2005). Kişisel ve demografik etmenler, iş yaşamı etmenleri, çevresel ve toplumsal etmenler yaşam doyumuna etkisi olan başlıklar olarak değerlendirilmektedir (Maden Turgut, 2010). Buna bağlı olarak da kişisel iyi olma durumunun bilişsel bir parçası olarak ifade edilen yaşam doyumunun, sosyal destek ile iyi olma durumları arasında kuvvetli bir bağ bulunduğunu da göstermektedir (Türkmen, 2001). Bu bağ, çoklu yetersizliği olan bireyler ile ilgilenen birincil kişilerin (ebeveyn, bakıcı vb.) bu konu hakkında çevrelerinden sağlanan sosyal desteğin var olup olmadığı veya bu desteğin ne derece olduğunu belirlemek için geliştirilmiş olan, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Eker ve Arkar, 1995) ile yordanabilmektedir.

Sosyal destek; stres altında ya da zor durumda kalan kişiye çevresindeki bireylerin (eş, aile, arkadaş vb.) sağladığı maddi ve manevi yardım ve desteklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Eker ve Arkar, 1995). Bu yardım veya destekler, bilgisel yardım ve parasal yardımlar olabileceği gibi bu destekler sayesinde de sosyal destek kaynakları bireyin zorlu yaşam şartlarıyla baş edebilmesinde sosyal desteğin güçlü birer parçaları olduğunu göstermektedir (Budak, 1999). Bu durumların tümü göz önüne alındığında çoklu yetersizliği olan bireye bakım veren kişinin/kişilerin yaşadığı çeşitli başlıklardaki zorluklarla birlikte oluşan bakım yükü, algıladığı sosyal destek ve yaşam doyumunun ne düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Çoklu yetersizliği olan bireylerin ebeveynleriyle yapılan bazı çalışmalara bakıldığında; Ekiz Andiç (2018), çoklu yetersizliği olan çocukların anneleriyle Ankara ilinde 62 bireyin katılımıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sahip annelerin aile yaşam kalitesi ortalamasının, çoklu yetersizlikten etkilenmiş göremeyen çocuklara sahip annelerin yaşam kalitesi ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışma olarak; Sardohan Yıldırım (2017), çoklu yetersizliği olan 3 çocuk ve anneleriyle yaptığı araştırmasında, annelerin dile getirdikleri gereksinimler aile merkezli aile eğitimi modeli temelinde karşılanmış ve güçlendiklerine dair kanıtlar elde edilmiştir. Son bir örnek çalışma olarak; Seliner vd. (2016), hastanede bakım gören çoklu yetersizliği olan çocukların 117 ebeveyninin katılımıyla ebeveynlerin bakım yükünü, aile merkezli bakımdan memnuniyetlerini; ağır zihinsel ve çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerini ve hastaneye yatırılan çocuklarının yaşam kalitelerini değerlendirmeyi ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmalarının sonucunda, ebeveynlerin bakım yükünün ebeveyn sağlığıyla ilgili yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna ulaşmışlardır.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde çoklu yetersizliği olan bireylerin ebeveynleriyle yapılan çalışmalarda bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyum düzeyini bir arada

inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar kısıtlıdır. Bu nedenle çalışmamız araştırmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

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?

Araştırmanın Önemi ve Alan Yazına Katkısı

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 doyum düzeylerinin 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 çocuğu olan bireylere sağlanacak haklar ve hizmetleri planlama sürecinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükü, algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan betimsel bir çalışma olup araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmada basit rastlantısal örnekleme metodu kullanılmıştır. Bu model esas alınarak Ankara ilinde ikamet eden çocuğunda birden fazla yetersizlik tanısı bulunan 166 ebeveynin gönüllü katılımı ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

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.

Tablo 1*Demografik Özelliklere Göre Dağılımlar*

(n=166)	Sayı	Yüzde
Yaş		
18-25	18	10,8
26-45	129	77,7
45 Yaş Üzeri	19	11,4
Eğitim Düzeyi		
Okula Devam Etmemiş	26	15,7
İlköğretim Mezunu	12	7,2
Lise Mezunu	99	59,6
Üniversite Mezunu	29	17,5
Cinsiyet		
Kadın	116	69,9
Erkek	50	30,1

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan kişilerin %10,8'i 18-25 yaş grubunda iken %77,7'si 26-45 yaş grubunda ve %11,4'ü ise 45 üzeri yaş grubundadır. %15,7'si okula devam etmemiş %7,2'si ilköğretim mezunu, %59,6'sı lise mezunu ve %17,5'i ise üniversite mezunudur. %69,9'u kadın %30,1'i erkektir.

Verileri Toplama Araçları ve Açıklamaları

Bu araştırmada “Demografik Bilgiler Formu”, “Zarit Bakım Yüğü Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgiler Formu

Demografik bilgiler formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü ile son hali verilen sorulardan oluşmaktadır. Demografik bilgi formunda ebeveynlerin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine ilişkin bilgileri edinmeye yönelik sorular ve cevap kategorileri yer almıştır.

Zarit Bakım Yüğü Ölçeği

Zarit vd. (1980), tarafından geliştirilen Bakım Verme Yüğü Ölçeği yetersizlik yaşayan bireylere bakmakla yükümlü olan kişilerin yaşadığı zorlukları incelemek ve de bu durumu ortaya çıkarmak için düzenlenmiş bir veri toplama aracıdır. İnci (2006) tarafından ölçek Türkçe'ye uyarlanmıştır. Özlü ve arkadaşları (2009) tarafından da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek bakıma ihtiyacı olan bireylere bakım verenler tarafından doldurulacağı gibi araştırmayı yapan bireyin sorarak da doldurabileceği bir ölçektir. Ölçek 22 maddeden oluşup hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman seçeneklerinden oluşan ya da 0 dan 4 e kadar değişen puanlamalarla puanlanan Likert tipte uygulanabilmektedir (Zarit ve Zarit 1990). 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 olduğu belirtilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler çoğunlukla sosyal ve duygusal alanları gözlemlendiği, ölçek puanının yüksek sonuçlandığı tespit edildiğinde ise yaşanan sıkıntıların da doğru orantılı olarak yüksek olduğu sonucuna varıldığı saptanmıştır. (Zarit ve Zarit 1990). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı istatistiksel analizler aşamasında kullanılması açısından güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

1988 yılında Zimet vd., tarafından geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve 1-7 arası Likert tipi puanlama ile puanlanan ölçeğin puan aralığı 12-84 şeklindedir. Ölçekten alınan puanın yüksek sonuçlanması bireyin algıladığı sosyal desteğin de yüksek olduğunu doğru orantıda gösterir. Ölçek aile, arkadaş ve özel bir insan şeklinde 3 alt ölçekten oluşmaktadır. 1988 yılında Zimet ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliği sınıanmıştır ve ölçeğin ülkemizde kullanılabilirliğini göstermek için Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılan gruplar arası karşılaştırmaların bulgularını ve bu bulguların kültürler arası genellenebilirliğini bildirilmiştir. Eker ve Arkar (1995) çalışmalarında güvenilirliği ölçmek için Cronbach’s alpha yöntemi kullanmıştır. Yapılan çalışmaların sonunda ölçek ve alt ölçeklerin oldukça yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir (Eker ve Arkar, 1995). Eker ve Arkar (1995) ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için ölçeğin ve alt ölçeklerinin BDI ve STAI ile korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin nispeten düşük eğitim seviyesindeki bireylerin anlayabileceği 12 maddeden oluşan ve uygulaması kolay, kısa sürede doldurulabilen güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu saptanmıştır ve çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ülkemizde uygulanabilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir (Eker ve Arkar, 1995). Zimet ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin Eker vd. (2001), tarafından güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.89$ olarak saptanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

1985’te Diener vd., tarafından geliştirilen ölçek 5 maddelik sorudan oluşmaktadır. 7’li likert tipi olan ölçek 1-7 aralığında puanlanmaktadır. Köker ve Yetim tarafından 1991’de ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Köker (1991) bu ölçek için ifadelerin Türkçe’ye çevirileri ve ölçeğin “yüzeysel geçerlilik” tekniğiyle geçerlilik hesapları için, psikoloji alanında uzman beş kişiyle çalışmalar yapmıştır. Uzmanlar ölçeği Türkçe’ye ortak ifadeler belirleyerek çevirmiştir (Köker, 1991). Buna ek olarak ölçeğin formları küçük bir gruba uygulanarak anlam zorluğu olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun üzerine tespit edilen sonuçlara göre ölçek ifadelerinin anlaşılır olduğu ve çok büyük değişiklikler gerektirmediği gözlenmiştir. Yapılan bazı değişikliklerden sonra ölçek, “test-tekrar test” yöntemiyle güvenilirlik çalışması için daha önce saptanan üç haftalık süre sonunda ölçek yeniden uygulanmıştır fakat bu kez bazı zorluklardan ötürü 150 kişilik denek grubundan ulaşılabilen 36’sı kız 34’ü erkek olmak üzere toplam 70 kişiye uygulanmıştır. Sürede dikkat edilen en önemli nokta deneklerin cevapları hatırlayabilecekleri kadar kısa bir süre olmaması ayrıca yaşam doyumu ölçüsünün de değişebilecek kadar uzun olmaması. Veriler IBM PS 2/30 bilgisayar yüklenerek “Mikrostat İstatistik Programı” ile değerlendirilmiştir. İlk ve ikinci uygulamalarda, deneklerin ölçek formları karşılaştırılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .85 olduğu ($p<.05$), yani ölçeğin iki uygulama arasında yüksek bir korelasyon gösterdiği ortaya konulmuştur. Böylelikle aracın güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Köker, 1991). Diener ve arkadaşları ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha=.87 olarak saptamıştır 1993 senesinde de Yetim (1993) tarafından ölçek güvenilirliği Cronbach Alpha=.86 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Aralık 2020 ile Mayıs 2021 tarihleri arasında çevrimiçi anket linki oluşturularak uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılara ilk aşamada demografik bilgiler formu, ikinci aşamada bakım yükü ölçeği üçüncü aşamada çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği dördüncü aşamada ise

yaşam doyumu ölçeği uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının her biri için ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Araştırma ile ilgili veri toplama çalışmalarına başlamadan önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma verileri IBM SPSS Statistics 26 programına aktarılarak analizler tamamlanmıştır. Veriler değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımları, sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ort±ss, medyan) verilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Zarit Bakım Yüğü Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutlarına, Yaşam Doyum Ölçeğine güvenilirlik analizi uygulanmış, ölçek ve alt boyutların güvenilir çıkması sonucunda çalışmaya başlanmıştır. Buna göre; verilere uygulanacak analizlere karar verebilmek için sayısal değişkenlerin tamamına Kolmogorov Smirnov normallik testi ($n>50$) uygulanmıştır. Test sonucunda normallik varsayımını sağlandığından parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre; iki bağımsız sayısal değişken arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı ile yorumlanmıştır. İki bağımsız grup arasındaki farklılıklar Bağımsız Örneklem T Testi, İki den fazla bağımsız grup arasındaki farklılıklar ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda farklılık çıkması durumunda Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Tablo 2'de araştırmacı tarafında ölçeklere ilişkin yapılan güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Güvenilirlikler

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)	Güvenirlilik Seviyesi
Zarit Bakım Yüğü Ölçeği	22	0,923	Yüksek Derecede Güvenilir
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	12	0,907	Yüksek Derecede Güvenilir
Aile	4	0,938	Yüksek Derecede Güvenilir
Özel Bir İnsan	4	0,706	Oldukça Güvenilir
Arkadaş	4	0,915	Yüksek Derecede Güvenilir
Yaşam Doyum Ölçeği	5	0,903	Yüksek Derecede Güvenilir

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değil

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek güvenilirliği düşük

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 2 incelendiğinde 22 maddeden oluşan Zarit Bakım Yüğü Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,923$), 12 maddeden oluşan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,907$) ve 5 maddeden oluşan Yaşam Doyum Ölçeğinin ise yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,903$) olduğu görülmektedir. 4'er maddeden oluşan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin 3 alt boyutunun ise güvenilirlik katsayılarının 0,706-0,938 arasında olduğu ve güvenilirliklerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu düzeyleri ve aralarındaki ilişkiye ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Bakım Yükü Düzeyleri ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Algıladıkları Bakım Yüküne İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 3'te ebeveynlerin bakım yükü ortalamasına ve standart sapmasına yer verilmiştir. Tablo 4'te ebeveynlerin bakım yükü ölçeği puanlarının gruplarına ilişkin dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Zarit Bakım Yükü Ölçeği Ortalama ve Standart Sapması

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Zarit Bakım Yükü Ölçeği	45,48	17,063	9,00	88,00

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya ebeveynlerin Zarit Bakım Yükü Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $45,48 \pm 17,063$ 'tür

Tablo 4

Zarit Bakım Yükü Ölçeği Puanlarının Gruplarına İlişkin Dağılımlar

	Sayı	Yüzde
Zarit Bakım Yükü Ölçeği		
Bakım Yükü Yok (0-20 Puan)	15	9,0
Hafif Bakım Yükü (21-40 Puan)	48	28,9
Orta Düzeyde Bakım Yükü (41-60 Puan)	72	43,4
Ağır Bakım Yükü (61-88 Puan)	31	18,7

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan kişilerin Zarit Bakım Yükü Ölçeği puanlarına göre gruplandırılması verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan kişilerin %9'unun bakım yükü yok grubunda iken %28,9'unun hafif bakım yükü, %43,4'ünün orta düzeyde bakım yükü ve %18,7'sinin ise ağır bakım yükü grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te ebeveynlerin bakım yükü ölçeği cevaplarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Zarit Bakım Yüklü Ölçeği Bulguları

	Ortalama	Standart Sapma
Çocuğunuzun sizden ihtiyacı olduğundan daha fazla yardım istediğini düşünüyor musunuz?	2,61	1,244
Çocuğunuzun harcadığımız zamandan dolayı, kendinize yeterince zaman ayıramadığınızı düşünüyor musunuz?	2,36	1,298
Çocuğunuza bakım verme ile aile ve iş sorumluluklarınızı yerine getirme arasında zorlandığınızı düşünüyor musunuz?	2,36	1,251
Çocuğunuzun davranışları nedeniyle rahatsızlık duyuyor musunuz?	1,70	1,202
Çocuğunuzun yanındayken kendinizi kızgın hissediyor musunuz?	0,99	1,147
Çocuğunuzun diğer aile üyeleri ya da arkadaşlarınızla ilişkilerinizi olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?	1,49	1,320
Geleceğin çocuğunuza getirebileceklerinden korkuyor musunuz?	3,13	1,140
Çocuğunuzun size bağımlı olduğunu düşünüyor musunuz?	3,23	1,019
Çocuğunuzun yanındayken kendinizi gergin hissediyor musunuz?	1,33	1,188
Çocuğunuzla ilgilenmenin sağlığınızı bozduğunu düşünüyor musunuz?	1,45	1,204
Çocuğunuz nedeniyle özel hayatınızı istediğiniz gibi yaşayamadığınızı düşünüyor musunuz?	2,02	1,337
Çocuğunuza bakmanın sosyal yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?	2,05	1,352
Çocuğunuzun bakımını üstlendiğiniz için rahatça kolay arkadaş edinemediğinizi düşünüyor musunuz?	1,61	1,426
Çocuğunuzun sizi tek dayanağı olarak görüp, sizden ilgi beklediğini düşünüyor musunuz?	3,02	1,061
Kendi harcamalarınızdan kalan paranın çocuğunuzun bakımı için yeterli olmadığını düşünüyor musunuz?	1,88	1,587
Çocuğunuza bakmayı daha fazla sürdürmeyeceğinizi hissediyor musunuz?	1,00	1,289
Çocuğunuz hastalandığı zaman yaşamınızın kontrolünü kaybettiğinizi düşünüyor musunuz?	1,86	1,316
Çocuğunuzun bakımını bir başkasının üstlenmesini ister miydiniz?	1,22	1,337
Çocuğunuz için yapılması gerekenler konusunda kararsızlık yaşıyor musunuz?	1,89	1,150
Çocuğunuz için daha fazlasını yapmak zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?	2,74	1,165
Çocuğunuzun bakımında yapabileceğinizin en iyisini yaptığınızı düşünüyor musunuz?	2,41	1,294
Çocuğunuza bakarken genellikle ne kadar güçlük yaşıyorsunuz?	3,14	1,133

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan kişilerin Zarit Bakım Yüklü Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması bulunmaktadır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip 3 ifade sırasıyla “Çocuğunuzun size bağımlı olduğunu düşünüyor musunuz?”, “Çocuğunuza bakarken genellikle ne kadar güçlük yaşıyorsunuz?” ve “Geleceğin çocuğunuza getirebileceklerinden korkuyor musunuz?” ifadeleridir. En düşük ortalamaya sahip ifade ise “Çocuğunuzun yanındayken kendinizi kızgın hissediyor musunuz?” ifadesidir.

Tablo 6’da ebeveynlerin demografik özelliklerine göre bakım düzeylerinin farklılıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6

Zarit Bakım Yüğü Ölçeğinin Demografik Özelliklere Göre Farklılıklarının İncelenmesi

	Zarit Bakım Yüğü Ölçeği
	Ort.±S.S.
Yaş	
1) 18-25	43,33±17,71
2) 26-45	45,25±17,34
3) 45 Yaş Üzeri	49,11±14,66
F;p	0,580;0,561
Eğitim Düzeyi	
1) Okula Devam Etmemiş	44,46±17,43
2) İlköğretim Mezunu	42,67±13,91
3) Lise Mezunu	48,22±17,30
4) Üniversite Mezunu	38,21±15,35
F;p	2,840; 0,040*
	Fark:3-4
Cinsiyet	
Kadın	45,31±17,27
Erkek	45,88±16,74
t;p	-0,197;0,844

F:Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) t:Bağımsız Örneklem T Testi Fark: Tukey *: $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde; çalışmaya katılan kişilerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi lise olan kişilerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeği puanları eğitim düzeyi üniversite olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

3.2 Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 7'de ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 7

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Ortalama ve Standart Sapması

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	49,40	18,674	12,00	84,00
Aile	16,16	8,331	4,00	28,00
Özel Bir İnsan	16,49	6,565	4,00	28,00
Arkadaş	16,75	7,557	4,00	28,00

Tablo 7 incelendiğinde Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $49,40 \pm 18,674$ 'tür. Aile alt boyutunun ortalaması ve standart sapması $16,16 \pm 8,331$ iken Özel Bir İnsan alt boyutunun $16,49 \pm 6,565$ ve Arkadaş alt boyutunun ise $16,75 \pm 7,557$ 'dir.

Aşağıda yer alan Tablo 3.6'da ise ebeveynlerin sosyal destek ölçeğine ilişkin ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 8'de ebeveynlerin algılanan sosyal destek ölçeğinin maddelerinin gruplarına ilişkin dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Puanlarının Gruplarına İlişkin Dağılımlar

	Ortalama	Standart Sapma
Ailem ve arkadaşlarım dışında ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var	3,46	2,293
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan, sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var	4,21	2,322
Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır	4,09	2,312
İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım	4,14	2,193
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var	4,45	2,252
Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır	4,13	2,067
İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim	4,28	2,126
Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, eşimle, çocuklarımla, kardeşimle) konuşabilirim	3,89	2,316
Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var	4,25	2,159
Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var	4,36	2,135
Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşim) bana yardımcı olamaya isteklidir	4,05	2,250
Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim	4,08	2,107

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya katılan kişilerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması bulunmaktadır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip 3 ifade sırasıyla “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var”, “Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var” ve “İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim” ifadeleridir. En düşük ortalamaya sahip ifade ise “Ailem ve arkadaşlarım dışında ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var?” ifadesidir.

Tablo 9’da ise ebeveynlerin demografik özelliklerine göre algılanan sosyal destek düzeylerinin farklılıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Demografik Özelliklere Göre Farklılıklarının İncelenmesi

	Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Aile	Özel Bir İnsan	Arkadaş
	Ort.±S.S.	Ort.±S.S.	Ort.±S.S.	Ort.±S.S.
Yaş				
1) 18-25	50,67±20,33	16,28±9,62	18,61±5,96	15,78±8,38
2) 26-45	49,40±18,14	16,12±8,15	16,42±6,52	16,86±7,42
3) 45 Yaş Üzeri	48,26±21,54	16,37±8,73	14,95±7,20	16,95±8,02
F;p	0,076;0,927	0,009;0,991	1,480;0,231	0,168;0,846
Eğitim Düzeyi				
1) Okula Devam Etmemiş	46,35±14,49	14,50±7,36	15,54±6,01	16,31±6,84
2) İlköğretim Mezunu	42,75±17,28	12,25±7,61	16,42±4,96	14,08±9,05
3) Lise Mezunu	50,99±20,12	16,85±8,47	16,81±7,20	17,33±7,69
4) Üniversite Mezunu	49,48±17,23	16,93±8,69	16,28±5,40	16,28±7,15
F;p	0,978;0,204	1,549;0,204	0,267;0,849	0,759;0,519
Cinsiyet				
Kadın	49,57±18,32	16,14±8,17	16,52±6,52	16,91±7,50
Erkek	49,02±19,66	16,22±8,78	16,42±6,73	16,38±7,75
t;p	0,173;0,863	-0,058;0,954	0,087;0,931	0,416;0,678

F:Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) t:Bağımsız Örneklem T Testi Fark: Tukey *p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde; çalışmaya katılan kişilerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Ayrıca Aile alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Özel Bir İnsan alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Katılımcıların Arkadaş

alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

3.3 Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Algıladıkları Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 10'da ebeveynlerin yaşam doyumu düzeylerine ilişkin ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 10

Yaşam Doyumu Ortalaması ve Standart Sapması

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Yaşam Doyum Ölçeği	19,33	8,205	5,00	35,00

Tablo 10 incelendiğinde Yaşam Doyum Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $19,33\pm 8,205$ 'tir.

Tablo 11'de ebeveynlerin yaşam doyumu ölçeği puanlarının gruplarına ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 11

Yaşam Doyumu Ölçeği Puanlarının Gruplarına İlişkin Dağılımlar

	Ortalama	Standart Sapma
Pek çok açıdan ideale yakın bir yaşamım var.	3,93	1,942
Yaşam koşullarım mükemmeldir.	3,68	1,881
Yaşamım beni tatmin ediyor.	4,16	1,913
Şimdiye kadar yaşamda istediğim önemli şeyleri tatmin ettim.	3,98	1,908
Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim.	3,58	2,013

Tablo 11 incelendiğinde çalışmaya katılan kişilerin Yaşam Doyum Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması bulunmaktadır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip madde "Yaşamım beni tatmin ediyor." iken en düşük ortalamaya sahip madde ise "Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim." İfadesidir.

Aşağıda Tablo 12'de ebeveynlerin demografik özelliklerine göre yaşam doyumu düzeylerinin farklılıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 12

Yaşam Doyumu Ölçeğinin Demografik Özelliklere Göre Farklılıklarının İncelenmesi

	Yaşam Doyum Ölçeği
	Ort.±S.S.
Yaş	
1) 18-25	19,17±8,17
2) 26-45	19,44±8,22
3) 45 Yaş Üzeri	18,74±8,54
F;p	0,064;0,938
Eğitim Düzeyi	
1) Okula Devam Etmemiş	20,77±7,20
2) İlköğretim Mezunu	13,92±5,88
3) Lise Mezunu	18,42±8,29
4) Üniversite Mezunu	23,38±7,88
F;p	5,121;0,002* Fark:4-2,3
Cinsiyet	
Kadın	18,94±7,63
Erkek	20,24±9,42
t;p	-0,936;0,350

F:Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) t:Bağımsız Örneklem T Testi Fark: Tukey *:p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde; çalışmaya katılan kişilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi üniversite olan kişilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puanları eğitim düzeyi ilköğretim ve lise mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

3.4 Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynlerinin; Bakım Yükü, Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri, Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 13' te ebeveynlerin bakım yükü düzeyi, algılanan sosyal destek düzeyi ve yaşam doyum düzeyi ölçek bulguları arasındaki ilişkiler yer almaktadır.

Tablo 13

Ölçekler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

		Zarit Bakım Yüğü Ölçeği	Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Aile	Özel Bir İnsan	Arkadaş	Yaşam Doyum Ölçeği
Zarit Bakım Yüğü Ölçeği	r	1	-,271**	-,191*	-,282**	-,214**	-,633**
	p		0,000	0,014	0,000	0,006	0,000
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	r		1	,855**	,820**	,816**	,310**
	p			0,000	0,000	0,000	0,000
Aile	r			1	,575**	,511**	,213**
	p				0,000	0,000	0,006
Özel Bir İnsan	r				1	,522**	,390**
	p					0,000	0,000
Arkadaş	r					1	,192*
	p						0,013
Yaşam Doyum Ölçeği	r						1
	p						

r: Pearson Korelasyon Katsayısı *: $p < 0,05$ **: $p < 0,01$

Tablo 13 incelendiğinde uygulanan korelasyon analizi sonucunda; çalışmaya katılan kişilerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeği puanları ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır ($r = -0,271$). Zarit Bakım Yüğü Ölçeği puanları ile Yaşam Doyum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır ($r = -0,633$). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları ile Yaşam Doyum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ($r = 0,310$). Zarit Bakım Yüğü Ölçeği puanları ile Aile, Özel İnsan, Arkadaş alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Yaşam Doyum Ölçeği puanları ile Aile, Özel İnsan, Arkadaş alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Tartışma ve Yorum

Araştırmamızın sonuçlarında elde edilen bulgular ışında; 22 maddeden oluşan Zarit Bakım Yüğü Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha = 0,923$), 12 maddeden oluşan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha = 0,907$) ve 5 maddeden oluşan Yaşam Doyum Ölçeğinin de yüksek derecede güvenilir ($\alpha = 0,903$) olduğu görülmektedir. 4'er maddeden oluşan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin 3 alt boyutunun ise güvenilirlik katsayılarının 0,706-0,938 arasında olduğu ve güvenilirliklerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan kişilerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $45,48 \pm 17,063$ iken Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının $49,40 \pm 18,764$ ve Yaşam Doyum Ölçeği puanlarının ise $19,33 \pm 8,205$ 'tir. Aile alt boyutunun ortalaması ve standart sapması

16,16±8,331 iken Özel Bir İnsan alt boyutunun 16,49±6,565 ve Arkadaş alt boyutunun ise 16,75±7,557'dir.

Ebeveynlerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı puanlarına göre gruplandırılması bakıldığında %9'unun bakım yükü yok grubunda iken %28,9'unun hafif bakım yükü, %43,4'ünün orta düzeyde bakım yükü ve %18,7'sinin ise ağır bakım yükü grubunda olduğu görülmektedir. Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı puanları ile Algılanan Sosyal Destek Ölçeğı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır ($r=-0,271$). Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı puanları ile Yaşam Doyum Ölçeğı puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır ($r=-0,633$).

Ayrıca Algılanan Sosyal Destek Ölçeğı puanları ile Yaşam Doyum Ölçeğı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r=0,310$). Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı puanları ile Aile, Özel İnsan, Arkadaş alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Yaşam Doyum Ölçeğı puanları ile Aile, Özel İnsan, Arkadaş alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Ebeveynlerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı maddelerine verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması en yüksek ortalamaya sahip 3 ifade sırasıyla "Çocuğunuzun size bağımlı olduğunu düşünüyör musunuz?", "Çocuğunuza bakarken genellikle ne kadar güçlük yaşıyorsunuz?" ve "Geleceğın çocuğunuza getirebileceklerinden korkuyor musunuz?" ifadeleridir. En düşük ortalamaya sahip ifade ise "Çocuğunuzun yanındayken kendinizi kızgın hissediyor musunuz?" ifadesidir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğı maddelerinin cevaplarının ortalaması ve standart sapması en yüksek ortalamaya sahip 3 ifade sırasıyla "Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var", "Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var" ve "İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim" ifadeleridir. En düşük ortalamaya sahip ifade ise "Ailem ve arkadaşlarım dışında ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var?" ifadesidir. Yaşam Doyum Ölçeğı maddelerinin cevaplarının ortalaması ve standart sapması en yüksek ortalamaya sahip madde "Yaşamım beni tatmin ediyor." iken en düşük ortalamaya sahip madde ise "Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim." ifadesidir.

Ebeveynlerin %10,8'i 18-25 yaş grubunda iken %77,7'si 26-45 yaş grubunda ve %11,4'ü ise 45 üzeri yaş grubundadır. %15,7'si okul okumamış %7,2'si ilköğretim mezunu, %59,6'sı lise mezunu ve %17,5'i ise üniversite mezunudur. %69,9'u kadın %30,1'i erkektir.

Araştırmaya katılan kişilerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi lise mezunu olan kişilerin Zarit Bakım Yüğü Ölçeğı puanları eğitim düzeyi üniversite mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğı puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ebeveynlerin Aile alt boyutu puanları, Özel Bir İnsan alt boyutu puanları ve Arkadaş alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çalışmaya katılan kişilerin Yaşam Doyumu Ölçeğı puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi üniversite olan kişilerin Yaşam Doyumu Ölçeğı puanları eğitim düzeyi ilköğretim ve lise mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

İnci ve Erdem (2008)'in bakım yükü ile ilgili yapılan değerlendirmelerinde, ölçek toplam puanı 88-61 ciddi yük, 60-41 orta ciddi, 40-21 hafif orta, 21'den daha az olanlar az ya da yük yok olarak kabul edilmekte, ölçek puanının yüksek olması yaşanan sıkıntının fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında araştırmamızın sonuçları incelendiğinde:

Zarit Bakım Yükü Ölçeği puanlarının ortalaması ve standart sapması $45,48 \pm 17,063$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan bu değer, bakım verme yükünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Atar (2020), otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin bakım yükü ve bakım gereksinimlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada annelerin Zarit Bakım Yükü Ölçeği puan ortalamalarını $47,15 \pm 11,89$ olarak bulmuştur. Ölçekten alınan bu değer ile, bakım verme yükünün orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Eker ve ark. (2001)'nin yaptığı analizler sonucunda, Algılanan sosyal destek ölçeğinin aile, arkadaş, özel kişi desteği düzeyini ölçmek üzere dört maddeden oluşan üç alt ölçeği vardır. Alt ölçeklerden en düşük 4 puan, en yüksek 28 puan alınabilmektedir. Ölçeğin tümü tamamlandığında elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84'tür. Elde edilen puanın yüksek olması, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu gösterir. Bu sonuçlar ışığında Araştırmamızın sonuçları incelendiğinde:

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanlarının $49,40 \pm 18,764$ ve Aile alt boyutunun ortalaması ile standart sapması $16,16 \pm 8,331$ iken Özel Bir İnsan alt boyutunun $16,49 \pm 6,565$ ve Arkadaş alt boyutunun ise $16,75 \pm 7,557$ 'dir.

Paşalıoğlu (2019), yetersizliği olan çocukların annelerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile çocuk istismarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında annelerin algılanan sosyal destek ölçeği puan ortalamasını ise 53.12 olarak bulmuştur ve algılanan sosyal destek düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Toplamda 5 madde 7 seçenekten oluşan yaşam doyumu ölçeği, ölçek tamamlandığında alınabilecek en yüksek puan 35 en düşük puan 5'tir. Yüksek puan bireyin yaşam doyumunun yüksek olduğunu gösterir (Dağlı ve Baysal, 2016). Bu sonuçlar ışığında çalışmamızın sonuçları incelendiğinde: Ebeveynlerin Yaşam Doyum Ölçeği puanları $19,33 \pm 8,205$ olarak bulunmuştur.

Güleş (2017), özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelediği araştırmasında özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının puan ortalamasını 22,07 olarak bulmuştur. Ebeveynlerin aldıkları puan ortalamasının üstündendir ve araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermiştir.

Bakım yükü ile yaşam doyumu arasında anlamlı orta düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yani ebeveynlerin bakım yükü arttıkça yaşam doyumları azaldığı tespit edilmiştir.

Gebeyehu vd. (2019), zihinsel yetersizliği olan bireylere bakım verenlerin bakım yükü, sosyal destekleri, yaşam doyum düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada bakım yükü ve yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Bakım yükü arttıkça yaşam doyumunun azaldığı belirlenmiştir. Araştırmamızın sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Bakım yükü ile algılanan sosyal destek düzeyinin aile, özel insan, arkadaş alt boyut puanları arasında anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Test istatistiğine göre kurulan model anlamlı bulunmuştur. Yani ebeveynlerin bakım yükü arttıkça algılanan sosyal desteğin azaldığı belirlenmiştir.

Gönültaş (2017), zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan çocukların 101 kişiden oluşan ebeveynleri ile yürüttüğü çalışmada algılanan sosyal destek ile bakım yükü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda algılanan sosyal destek ile bakım yükü arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki

tespit etmiştir. Bakım yükü arttıkça algılanan sosyal destek azalmıştır. Araştırmamızın sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Algılanan sosyal destek düzeyinin aile, özel insan, arkadaş alt boyutu ile yaşam doyumu arasında anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Yani ebeveynlerin aile desteği, özel bir insan desteği ve arkadaş desteği düzeyleri arttıkça yaşam doyumu düzeyleri de artmaktadır.

Hisoğlu (2018), otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocukların ebeveynleri ile yürüttüğü çalışmada sosyal destek arttıkça yaşam doyumunun da arttığı sonucuna varmıştır. Araştırmamız bu çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Zarit 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 ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi lise mezunu olan kişilerin Zarit Bakım Yükü Ölçeği puanları eğitim düzeyi üniversite mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

Demir (2018), fiziksel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynleriyle bakım yükü ve aile işlevlerini karşılaştırmayı ve bunu etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada, fiziksel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumunun bakım yükünü etkilediğine ulaşmıştır. Ayrıca ebeveynlerin yaş grubunun bakım yüklerini etkilemediğini belirlemiştir. Bu sonuç çalışmamızın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin ise yaş grubu, öğrenim durumunun bakım yüklerini etkilemediğini bulmuştur, cinsiyet değişkeninin ise etkilediği sonucuna varmıştır. Bu sonuç öğrenim durumu ve cinsiyet değişkeni açısından çalışmamızla çelişmektedir fakat yaş grubu bakımından araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Çalışmaya katılan kişilerin Aile alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Çalışmaya katılan kişilerin Özel Bir İnsan alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Çalışmaya katılan kişilerin Arkadaş alt boyutu puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Çattık (2015), gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek, öz yeterlilik ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, ebeveynlerin algıladıkları sosyal desteğin varlığı ile bu destekten memnun olma düzeylerinin cinsiyete, eğitim düzeylerine ve yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Yaşam Doyumu Ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi üniversite olan kişilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puanları eğitim düzeyi ilköğretim ve lise mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

Muştu Eren (2018), Zihinsel yetersizlik veya otizm spektrum bozukluğu tanımlı olan çocukların ebeveynlerinin kabul red düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça yaşam doyum düzeylerinin arttığı sonucuna varmıştır. Ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmamızın sonucuyla tutarlılık göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızın sonucunda; çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yüklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerinin yaşam doyumlarının ortalamasının üzerinde olduğu ayrıca algılanan sosyal destek düzeylerinin de ortalamasının üzerinde olduğu ve ebeveynlerinin aile alt boyutu, özel bir insan alt boyutu ve arkadaş alt boyutu puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükleri arttıkça yaşam doyumlarının azaldığı, algılanan sosyal destekleri azaldıkça bakım yükünün arttığı ve algıladıkları sosyal destek arttıkça yaşam doyumunun arttığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin demografik farklılıklarının bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyum düzeylerine etkisine bakıldığında, Zarit Bakım Yükü Ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$) eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi lise mezunu olan kişilerin Zarit Bakım Yükü Ölçeği puanları eğitim düzeyi üniversite mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği puanları yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ayrıca katılımcıların Aile alt boyutu, Özel Bir İnsan alt boyutu ve Arkadaş alt boyutu puanlarını; yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). Son olarak Yaşam Doyumu Ölçeği puanları yaş ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekte ($p>0,05$), eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Buna göre eğitim düzeyi üniversite mezunu olan kişilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puanları eğitim düzeyi ilköğretim ve lise mezunu olan kişilerden anlamlı derecede daha fazladır.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Ebeveynlere sosyal destek, bakım yükü ve yaşam doyum düzeylerine göre aile danışmanlığı desteği sunulabilir.
2. Ebeveynlerin bakım yükü, sosyal destek ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunduğundan, ebeveynler arası bakım yükü paylaşımı yapılmasına yönelik profesyonel kişilerce tavsiyeler verilerek bakım yükü azaltılıp yaşam doyum düzeylerinin artırılması, sosyal destek ağlarında yönelik formal ve informal destek başlıkları çoğaltılarak bakım yükleri azaltılması, sosyal destek ağlarını arttırmak için çeşitli programlar geliştirilip uygulanması bu sayede yaşam doyum ve sosyal destek algılarının anlamlı olarak yükselmesi sağlanabilir.
3. Çoklu yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin bakım yükü, algılanan sosyal destek ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler:
4. Bu araştırma Ankara ilinde çoklu yetersizliği olan bireylerin 166 kişiden oluşan ebeveynleri ile yürütülmüş olup daha fazla örnekleme kapsamlı bir araştırma yapılması,
5. Bu çalışmada demografik özellikler üç öge ile sınırlı tutulmuştur. Ebeveynlerin farklı demografik (aylık geliri, akrabaların özel gereksinimli birey olma durumu, çevrelerinde özel gereksinimli birey olma durumu, meslekleri vb) özellikleri dahil edilerek karşılaştırmalı bir çalışmanın yapılması,
6. Çoklu yetersizliği olan bireylerin diğer aile üyelerinin de araştırmaya dahil edilmesiyle daha kapsamlı bir araştırmanın yapılması,
7. Araştırma sonucunun kontrol grubu kullanılarak normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine de uygulanarak aradaki farkın karşılaştırılması,
8. Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler ile tek bir yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, bakım yükü ve yaşam doyumlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

9. Bu çalışma COVID-19 pandemisinin denk geldiği dönemlerde uygulandığından pandemi sonrası test-tekrar test uygulaması yapılarak çalışma bulgularının pandemi etkisine dikkat çekilerek karşılaştırılması, şeklinde çalışmalar yapılması önerilir.

Kaynaklar

- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22),23-32. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61799/924411#article_cite
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.13, S.2 ss.203-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20833/223192>
- Ataman, A. (2003). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Atar, (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin bakım yükü ve bakım gereksinimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Avşaroğlu, Selahattin, Deniz, M. Engin ve Kahraman, Ali (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 14 ISSN 1302-1796 ss. 115-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61791/924051>
- Aydoğan, AA. (1999). *Özürlü çocuğa sahip olan anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aydoğan, A ve Darıca, N. (2000). Özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Forumu Dergisi*, 3(2):25-31.
- Bilal, E. ve Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stresi stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2),56-68.
- Budak, B. (1999). Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Cohen, T. (2007). The meaning of marriage and the family. B. Strong, T. Cohen, & C. DeVault in *The Marriage and Family Experience: Intimate Relationships in a Changing Society* (s.3 30).
- Çatlık, M. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Anadolu Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi.
- Demir, Ş. (2018). *Fiziksel engelli çocuğu olan ebeveynlerde bakım yükü ve aile işlevleri ölçeklerinin zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerle karşılaştırılması ve ölçekleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Diener, E., Emmons, RA., Larsen, RJ. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-79. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45- 55.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1):17-25.

- Ekiz Andiç, H. (2018). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi ve yaşama yönelik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, Ş. (2018). *Fiziksel engelli çocuğu olan ebeveynlerde bakım yükü ve aile işlevleri ölçeklerinin zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerle karşılaştırılması ve ölçekleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–79. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Eracar, N. (2003). Farklı gelişen çocukların aileleriyle eğitim / sağlım çalışmaları. Kulaksızoğlu, A. (Ed.). *Farklı gelişen çocuklar*. Epsilon Yayınevi.
- Fasion, K.J., Faria, S.H. & Frank, D. (1999). Caregivers of chronically ill elderly: perceived burden. *Journal of Community Health Nursing*, 16(4):243-253. https://doi.org/10.1207/S15327655JCHN1604_4
- Gebeyehu, F., Sahile, A. & Ayalew, M., (2019). Burden, social support, and life satisfaction among caregivers of children with intellectual disability: The case of felege abay and shembt primary schools, Bahir Dar, Ethiopia. *Int Q Community Health Educ*, 39:14753. <https://doi.org/10.1177/0272684X18819974>
- Goldberg, H. & Goldberg, I. (2007). *Family therapy: An overview*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Gönültaş, N. (2017). *Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip ebeveynlerde algılanan sosyal destek ile bakım verme yükü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Beykent Üniversitesi.
- Güleş, E. (2017). *Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv Sistemi. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/3199>
- Hisoğlu, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ebeveynlerinde algılanan sosyal destek ve problem çözme becerilerinin yaşam doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Howard, V., Williams, B., & Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers* (4th ed.). *Upper Saddle River N.J: Pearson Education*.
- İnci FH.ve Erdem, M. (2008). Bakım verme yükü ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması geçerlilik ve güvenilirliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, (11): 85-95. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunihem/issue/2643/34004>
- Kinsella, G., Cooper, B. & Picton, C., et al. (1998) A review of the measurement of caregiver and family burden in palliative care. *Journal of Palliative Care*, 14(2): 37-45.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1),111. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000055
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/78449>
- Maden Turgut, E. (2010). *İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi ve İstanbul'daki devlet üniversite hastanelerinde çalışan ameliyathane hemşirelerine yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- 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.
- Muştu Eren, T. (2018). *Zihin engelli ve/veya otizm tanısı olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarını kabul ve red düzeyi ve yaşam doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Beykent Üniversitesi.
- Özbezy, Ç. (2009). *Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri*. İnkılap Kitabevi.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatry Dergisi*, 6(2): 72-74. <https://geriatri.dergisi.org/abstract.php?lang=tr&id=146>
- Özgülven, İ.E. (2001). Ailede iletişim ve yaşam. PDREM Yayınları
- Özülü, A., Yıldız, M. ve Aker, T., (2009). Zarit Bakıcı Yük Ölçeğinin Şizofreni Hasta Yakınlarında Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, (46):38-42.
- Paşalıoğlu, EM. (2019). *Engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve kaygı düzeyleri ile çocuk istismarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Patterson, JM. (2002). Understanding Family Resilience. *Journal of Clinical Psychology*, (58), 233-246. <https://doi.org/10.1002/jclp.10019>
- Sardohan Yıldırım, AE. (2017). *Aile merkezli eğitim modeli ile çoklu yetersizliği sahip çocuğu olan ailelerin güçlendirilmesi sürecinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/82998>
- Seliner, B., Latal, B. & Spiring, R. (2016). When children with profound multiple disabilities are hospitalized: A cross-sectional survey of parental burden of care, quality of life of parents and their hospitalized children, and satisfaction with family-centered care. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing Tehe International Evidence-Based Practice Journal for Nurses Caring for Children and Families*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1111/jspn.12150>
- Shahyad, S. Besharat, MA., Asadi, M., Alipour, MS. & Miri, M. (2011). The Relation of Attachment and perceived social support with Life Satisfaction: Structural Equation Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 952-956. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.219>
- Toseland RW., Smith, G. & McCallion, P. (2001). Family caregivers of the frail elderly. In: Gitterman A. (ed). *Handbook of Social Work Practice with Vulnerable and Resilient Population*, (18):99-109.
- Türkmen, M. (2001). *Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi bir model sınaması* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/34213>
- Wallender, JL., Varni, JW., Babani, L., Dehan, CB. & Banis, KT. (1989). Social environment and the Adaptation of mothers of physically handicapped children. *Journal of Pediatric Psychology*, (14),371-378. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/14.3.371>
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.
- Yaşar, V. (2010). *Azım varsa engel yoktur*. Türdav Yayın Grubu.
- Yoltaş, AR. (2007). *Öğretmen adaylarının yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Zarit, SH. & Zarit, JM. (1990). *The memory and behavior problems checklist and the burden interview*. University Park, PA: Pennsylvania State University Gerontology Center.

Zarit, SH., Reever, KE. & Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the impaired elderly: correlates of feelings of burden. *Gerontologist*, (20):649–55. <https://doi.org/10.1093/geront/20.6.649>

Zimet, GD., Dahlem, NV., Zimet, SG & Farley, KF. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1): 32-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

EKLER

Ek 1 Demografik Bilgiler Formu

Aşağıda yer alan üç maddelik demografik bilgiler formunda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

*Kadın *Erkek

2. Yaşınız

*18-25 yaş arası * 25-45 yaş arası *45 yaş ve üstü

3. Eğitim Durumunuz

*Okula Devam Etmemiş

*İlköğretim Mezunu

*Lise Mezunu

*Üniversite Mezunu

EK 2 Zarit Bakım Yüğü Ölçeği

Aşağıda insanların bir başkasına bakım verirken hissettiklerini yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Her bir sorudan sonra sizin bu duyguları hiçbir zaman, nadiren, bazen, oldukça sık ve hemen her zaman olmak üzere hangi sıklıkla yaşadığınızı gösteren ifadeler yer almaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen size en yakın olan seçeneği söyleyiniz. İçtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.

	İFADELER	HİÇ BİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1.	Yakınınızın ihtiyacı olduğundan daha fazla yardım istediğini düşünüyor musunuz?					
2.	Yakınıza harcadığınız zamandan dolayı, kendinize yeterince zaman ayıramadığınızı düşünüyor musunuz?					
3.	Yakınıza bakım verme ile aile ve iş sorumluluklarınızı yerine getirme arasında zorlandığınızı düşünüyor musunuz?					
4.	Yakınınızın davranışları nedeniyle rahatsızlık duyuyor musunuz?					
5.	Yakınınızın yanındayken kendinizi kızgın hissediyor musunuz?					
6.	Yakınınız diğer aile üyeleri ya da arkadaşlarınızla ilişkilerinizi olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?					
7.	Geleceğin yakınıza getirebileceklerinden korkuyor musunuz?					

8.	Yakınınız size bağımlı olduğunu düşünüyor musunuz?					
9.	Yakınınız yanındayken kendinizi gergin hissediyor musunuz?					
10.	Yakınızla ilgilenmenin sağlığını bozduğunu düşünüyor musunuz?					
11.	Yakınızla nedeniyle özel hayatınızı istediğiniz gibi yaşayamadığınızı düşünüyor musunuz?					
12.	Yakınıza bakmanın sosyal yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?					
13.	Yakınınızın bakımını üstlendiğiniz için rahatça kolay arkadaş edinemediğinizi düşünüyor musunuz?					
14.	Yakınınızın sizi tek dayanağı olarak görüp, sizden ilgi beklediğinizi düşünüyor musunuz?					
15.	Kendi harcamalarınızdan kalan paranın yakınınızın bakımı için yeterli olmadığını düşünüyor musunuz?					
16.	Yakınıza bakmayı daha fazla sürdürmeyeceğinizi hissediyor musunuz?					
17.	Yakınızın hastalandığı zaman yaşamınızın kontrolünü kaybettiğinizi düşünüyor musunuz?					
18.	Yakınınızın bakımını bir başkasının üstlenmesini ister miydiniz?					
19.	Yakınız için yapılması gerekenler konusunda kararsızlık yaşıyor musunuz?					
20.	Yakınız için daha fazlasını yapmak zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?					
21.	Yakınız bakımında yapabileceğinizin en iyisini yaptığınızı düşünüyor musunuz?					
22.	Yakınıza bakarken genellikle ne kadar güçlük yaşıyorsunuz?	hiç	Biraz	Orta	oldukça	çok

EK 3 Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Size birazdan yönelteceğim 12 maddelik cümlelerin her birini ayrı ayrı değerlendirerek “1 den 7 ye kadar numaralandırılmış” olan seçeneklerden birini cevaplandırmanızı sözlü olarak isteyeceğim. 1 kesinlikle hayır 7 kesinlikle eveti ifade etmektedir aradaki değerlerde bu yöne yakın olana göre anlam ifade etmektedir. İfadeleri içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

1. Ailem ve arkadaşlarım dışında ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

2. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

3. Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

4. İhtiyacım olan duygusal yardımı ve desteği ailemden (örneğin, annemden, babamdan, eşimden, çocuklarımdan, kardeşlerimden) alırım.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

5. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

6. Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

7. İşler kötü gittiğinde arkadaşlarımdan destek isterim..

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

8. Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, eşimle, çocuklarımla, kardeşimle) konuşabilirim.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

9. Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

10. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, akraba, komşu, doktor) var.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

11. Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşim) bana yardımcı olamaya isteklidir.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

12. Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.

Kesinlikle hayır	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle evet
------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

EK 4 Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıda 5 maddeden oluşan ifadeleri “kesinlikle katılıyorum, katılmıyorum, biraz katılıyorum, ne katılıyorum ne de katılmıyorum, çok az katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden size en yakın olanı seçmenizi istiyorum. İhtenlikle vereceğiniz yanıtlar için teşekkür ederim.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Pek çok açıdan ideale yakın bir yaşamım var.							
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.							
3	Yaşamım beni tatmin ediyor.							
4	Şimdiye kadar yaşamda istediğim önemli şeyleri tatmin ettim.							
5	Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmedim.							

Çalışan Bireylerin Çeşitli Değişkenlere Göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutumunun İncelenmesi

Sabire ÇELİK¹

Hatice KUMCAĞIZ²

Üniversitesi

Ondokuzmayıs Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, çalışan bireylerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarını ve bu tutumların değişik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırma; Samsun'un Atakum ilçesinde çalışan, çeşitli çalışanın görev yaptığı resmi ve özel kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak kullanılan anket formu, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Toplam 300 çalışan bireyden elde edilen verilerin değerlendirildiği çalışmada, çalışanların kadın yöneticilere yönelik genel tutum ortalamalarının ortalaması 4,60 olmuştur. Çalışanların kadın yöneticilere yönelik tutumlarının kişisel özelliklerden yaş dışında cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışan bireylerin pozisyonları, mevcut yöneticinin cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Tutumlardaki en yüksek ortalama, kadın yöneticilerin sosyal yönlerinin kuvvetli olduklarıdır. En düşük ortalama ise kadın yöneticilerin karar alırken duygusal davrandıklarına dair olmuştur. Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama çalışma ahlakı boyutundadır. İnsan ilişkileri boyutu iyi düzeyinde izlerken en düşük ortalama profesyonel çalışma boyutunda ve orta derecededir. Sonuç olarak, bu çalışmada çalışan bireylerin kadın yöneticilere yönelik tutumun olumlu olduğu saptanmıştır. Bu araştırma Samsun ili Atakum ilçesindeki özel ve resmi kurumlardaki çalışanlar ile ilgilidir. Anketin yapıldığı kurumlarda çalışan bireylerin eğitim seviyeleri yüksek olduğu için araştırmanın sonucunu bütün çalışan bireyler için genellemek geçerli olmayabilir. Elde edilen sonuçlara göre kadın yöneticilere yönelik tutum karma çalışma kurumları, mevcut yönetici cinsiyeti ve yönetici pozisyonunda olup olma durumu ile ilgili farklı değişkenlerle yeni araştırmalar yapılarak alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelime: Çalışan Bireyler, Kadın Yöneticiler, Tutum

Abstract

The aim of this research is to determine the attitudes of working individuals towards women managers and whether these attitudes differ according to different variables. The research was conducted in public and private institutions in Atakum district of Samsun, where various employees work. The questionnaire form used as a data collection method consists of two parts: "Personal Information Form" and "Attitude Scale towards Female Managers". In the study in which the data obtained from a total of 300 employees were evaluated, the average of the general attitude of the employees towards women managers was 4.60. It was determined that the attitudes of the employees towards women managers did not show statistically significant differences in terms of gender, education level, positions of the employees, and the gender of the current manager, except for the personal characteristics of age. The highest mean in attitudes is that women managers have strong social skills. The lowest mean was that female managers behave emotionally when making decisions. Among the sub-dimensions, the highest mean is in the work ethic dimension. While the human relations dimension is at the good level, the lowest average is in the professional work dimension and at the

¹ Sorumlu Yazar. Ondokuzmayıs Üniversitesi, 23280820@stu.omu.edu.tr, Orcid: 0009-0003-1150-3076

² Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, haticek@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0165-3535>

moderate level. As a result, it was found that the attitudes of the individuals working in this study towards women managers were positive. This research is about the employees working in private and public institutions in Atakum district of Samsun province. Since the education levels of the individuals working in the institutions where the survey was conducted are high, it may not be valid to generalize the results of the research for all working individuals. According to the results obtained, it is hoped that new researches will be conducted with different variables related to attitudes towards women managers mixed working institutions, current manager gender and whether they are in a managerial position or not, and contribute to the literature.

Keyword: Working Individuals, Female Managers, Attitude

Giriş

Hem Dünya’da hem de Türkiye’de kadınların iş hayatına katılımının temeli toplumsal cinsiyete dayalıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri kadınların iş hayatında var olma durumlarını doğrudan etkilemektedir. Geçmişten günümüze erkeklerin kadınların iş hayatındaki konumlarına olan tutumları değişmiş olsa da kadınların düşünceleri daha eşitlikçi anlamda değişmiştir. Kadınlar sosyal hayattaki varlığını iş hayatında da göstermeye başlamışlardır. Her ne kadar iş gücüne katılımı artmış olsa da iş gücü piyasasının erkekler tarafından yönetildiğini söylemek mümkündür. Erkelere kıyasla kadınların çalışma yaşamındaki yerleri daha fazla ve daha çeşitlidir. Özellikle da düşük gelirli olan işlerde kadın temsiline olduğu görülmektedir. Kadınların daha alt pozisyonlarda çalıştığı, yönetici pozisyonlarında çoğunlukla erkeklerin yer aldığı görülmektedir. Kadınların yüksek statülü mesleklerde ve yöneticilik pozisyonlarında erkeklerden daha az temsil edilmesi ancak gün geçtikçe artan kadın yönetici ve girişimci de buldukları konuma bağlı olarak çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmada çalışan bireylerin kadın yöneticilere karşı tutumları araştırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

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). 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).

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 (Kocacık ve Gökçaya, 2005: 206).

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 (Berberoğlu, 1989).

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 iş görenler 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 ayrımcılığına 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 (Minibaş ve diğerleri, 2011).

Yönetim dünyası, erkek yöneticilerin hâkim olduğu ve kalıpların onlarca çizildiği bir ortamı yansıtır. 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 mevkiilerinin erkeklere uygun olduğu, kadınların evde iki rolünün uzantısı olarak daha çok geri planda başarılı olacağı düşüncesi vardır (Berberoğlu, 1989).

Problem Cümlesi. “Çalışan bireylerin kadın yöneticilere karşı tutumları nasıl?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Alt Problemler. Araştırmada şöyledir.

- Çalışan bireylerin yaş değişkenine göre kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır
- Çalışan bireylerin cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kadın ve erkek çalışanların eğitim düzeyi değişkenine göre kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışanların yönetici pozisyonunda olup olmama durumu değişkenine göre kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışanların mevcut çalıştıkları yöneticinin cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Samsun Atakum İlçesi'nde resmi ve özel kuruluşlarda çalışan kadın ve erkek bireylerin kadın yöneticilere karşı tutumlarının incelenmesinin amacı, cinsiyet eşitliği ve işyerindeki cinsiyet ayrımcılığının anlaşılmasıdır. Bu inceleme, kadınların liderlik rollerindeki algılarını ve iş ortamında eşit fırsatlara erişimlerini değerlendirmeye yardımcı olabilmektedir. İş yerindeki cinsiyet ayrımcılığı düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma, çalışan bireylerin kadın yöneticilere karşı

olumlu veya olumsuz tutumların belirlenip değerlendirilmesi ve bu tutumları etkileyen çeşitli değişkenleri anlamayı amaçlamaktadır. Bu değişkenler arasında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışılan pozisyon ve mevcut yönetici cinsiyeti gibi faktörler yer almaktadır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde bazı ülkelerde eşitlik görülse de çoğunluk eşitsizlik üzerinedir. Türkiye’de bu eşitsizliği yaşamaktadır. Ataerkil bir sistemle yönetilen Türkiye, kadınların yönetimdeki varlığını azınlıkta bulundurmaktadır. Çoğunluğun erkek olduğu bir yönetim, genellikle toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir yansımasıdır. Bu durum, kadınların yönetici temsilinde eksiklik olduğunu göstermektedir. Yönetici görevlerde ve liderlik pozisyonlarında erkeklere kıyasla daha az temsil edilmiş olmaları, karar alma süreçlerinin cinsiyet dengesizliğine yol açabilir. Yapılan cinsiyet ayrımcılığı kadınların yönetimde daha fazla engellerle karşılaşmasına ve kadınların liderlik kariyerlerini geliştirmelerinde zorluklar yaratmıştır. Bu durum, devletin yapılanmasında erkek egemenliğini güçlendirebilir. Tarihsel olarak birçok toplumda devlet yapıları erkeklerin özelliklerine göre inşa edilmiştir. Bu durum, geleneksel cinsiyet rolleri, kültürel normlar ve toplumsal beklentilerin bir yansımasıdır. Birçok toplumda geleneksel olarak erkekler, liderlik, siyaset ve devlet yönetimi gibi alanlarda aktif rol oynamışlardır. Bu, devletin kuruluşunda erkeklerin ağırlıklı olarak yer almasına neden olmuştur. Toplumların kuralları ve beklentileri, erkeklerin güç, otorite ve liderlik ile ilişkilidir. Bu nedenle devlet ve yönetimde erkeklerin öncelikli olarak görülmesi yaygındır. Toplumsal kurallar kadınların yönetici olmalarını zorlaştırmaktadır. Cinsiyet rolleri, kadınların lider olabilmeye yolunda bir engel teşkil etmektedir. Örneğin; Geleneksel cinsiyet rolleri, kadınlara ev işleri ve çocuk bakımı gibi sorumlulukları yüklerken, erkekler genellikle bu alanlardan sorumlu tutulmaz. Bu durum, kadınların kariyer ve kişisel gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır. Aile içinde alınan önemli kararlarda, kadınların katılımı ve etkisi bazen sınırlı olabilir. Bu durum, aile içinde eşit bir karar alma süreci oluşturmamaktadır. Eşler arasındaki maddi kaynaklara erişimde eşitsizlik ve finansal kontrolün erkeklere yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde kadın yöneticilere karşı tutum ile ilgili araştırmalar kısıtlıdır. Bu başlık altında çalışan bireylerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar sunulmuştur.

Bekmezci Ümitvar (2021) kadın çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin, kadın yöneticilere karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre, pozitif psikolojik sermaye ile kadın yöneticilere karşı tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin, kadın yöneticilere karşı tutumu negatif yönlü etkilediği ve psikolojik sermaye ile cinsiyet rolleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ata Elçi (2022) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde toplumsal cinsiyet algıları ile kadın okul yöneticilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu algının kadın yöneticilere ilişkin tutumlara etkisini tespit etmektir. Sonuçlarına göre; kadın yöneticiler ve kadın öğretmenlerin hem cinsleri olan kadın yöneticilere karşı daha olumlu tutumlar içinde oldukları görülmektedir.

Erbek ve Çoğaltay (2022) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ile kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Sonuçlarına göre; Çelişik duygulu cinsiyetçilik alt boyutlarından düşmanca cinsiyetçilik puanı ile öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma puanı ile öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sezgin (2022) tarafından yapılan bu araştırma, kadın yöneticilere ilişkin tutum ve karanlık üçlü kişilik özellikleri ve liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmıştır. Sonuçlarına göre; liderlik tarzları ile okuldaki görev, okulun öğretim düzeyi, yöneticilik deneyimi, branş ve yöneticinin cinsiyeti arasında anlamlı farklar elde edilirken; cinsiyet ve liderlik eğitimi ile arasında farklılaşmaya rastlanmamıştır. Kadın yöneticilere ilişkin tutum ve karanlık üçlü ve liderlik tarzları arasında ilişki bulunmuştur. Ancak karanlık üçlü ve liderlik arasında bir ilişki elde edilmemiştir.

Memiş ve Ürek (2023) tarafından yapılan bu araştırma, sağlık çalışanlarının kadın yöneticilere yönelik tutumlarını ve bu tutumların bireysel ve amire ilişkin çeşitli özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektedir. Sonuçlarına göre; bu çalışmada sağlık çalışanları arasında kadın yöneticilere yönelik tutumun olumlu olduğu saptanmıştır.

Ünal (2023) tarafından yapılan bu araştırma, Türkiye'deki eğitim sisteminde kadın yönetici sayısının az olmasının ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutumların önemli bir rol oynadığı düşünülen konuları incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlarına göre; cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem gibi faktörlere göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, yaş faktörüne bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Kontaş ve Özen (2024) tarafından yapılan bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir anket çalışmasıdır. Sonuçlarına göre; öğretmenlerin kadına ve kadın yöneticilere ilişkin bazı olumsuz kalıp yargılarının bulunduğunu; kadınların birçok sektörde olduğu gibi eğitimde de ayrımcı uygulamalara, ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kaldıklarını göstermektedir.

Yöntem

Bu bölümde, “araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler” yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve betimsel tarama modelinde olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü. On dokuz Mayıs Üniversitesi tarafından “Çalışan Bireylerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi” isimli seminerine ilişkin anket ve ölçek çalışmasını içeren 56339 sayılı dilekçesi okunarak görüldü. Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ danışmanlığında “Çalışan Bireylerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi” isimli seminerine ilişkin anket ve ölçek çalışmasının 2024-260 karar numarası ile kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun Atakum İlçesi’nde resmi ve özel kuruluşlarda çalışan kadın ve erkek bireyler oluşturacaktır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemlerine göre belirlenecektir. Çalışma grubunun örneklem sayısı ölçekte yer alan soru sayısının 5 katı olarak belirlenebileceğinden, çalışmada kullanılacak olan “Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği” 27 madde olduğundan, $5 \times 27 = 135$ olarak saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacı ile kullanılacak ölçme aracı, kişisel bilgi formu ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinden oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim seviyesi, pozisyonu, mevcut yöneticisinin cinsiyeti, kaç yıldır iş hayatında oldukları, çalıştıkları kurumdaki kadın sayısı, çalışma hayatında kaç kadın yönetici ile çalıştıkları ve ne kadar süreyle kadın yönetici ile çalıştıkları olmak üzere toplam 9 sorudan oluşmaktadır.

Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği. 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. Aycan ve diğerleri’nin (2011) yaptığı faktör analizi sonucuna göre ölçek, ‘Görev Rol Davranışları’, ‘İlişkisel Rol Davranışları’ ve ‘Çalışma Ahlakı’ olmak üzere üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği’nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin iç tutarlığı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 27 maddelik ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak belirtilmiştir (Yıldırım, 2017).

Verilerin 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 $-2,0$ 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. Ölçekler arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Ölçeğin 14’ü olumsuz, 13’ü olumlu olmak üzere 27 madde şeklindedir. Katılımcıların her bir ifade için verdiği yanıtlar Yedili Likert tipi dereceleme biçiminde “kesinlikle katılmıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum” a doğru değişmektedir. 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.

Ölçeğin yorumlanmasında aralıklar şöyledir:

- 1,00 – 2,00 Çok kötü
- 2,01 – 3,00 Kötü
- 3,01 – 5,00 Orta düzeyde
- 5,01 – 6,00 İyi
- 6,01 – 7,00 Çok iyi şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan çalışan bireylere ait demografik özellikler değerlendirilerek yüzde, frekans olarak tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcılara Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Özellikler		n	%
Yaş	18-24	46	15,3
	25-34	131	43,7
	35-44	57	19
	45-54	28	9,3
	54-64	21	7
	65 ve üzeri	17	5,7
Cinsiyet	Kadın	162	54
	Erkek	138	46
Eğitim Düzeyi	İlkokul	13	4,3
	Ortaokul	21	7
	Lise	31	10,3
	Ön lisans-Lisans	171	57
	Yüksek Lisans	47	15,7
	Doktora	17	5,7
Çalışma Hayatı Süresi	1 yıldan az	13	39
	1-3 yıl	70	23,3
	4-6 yıl	41	13,7
	7-9 yıl	49	16,3
	10 yıl ve üzeri	101	33,7
	Çalışma Pozisyonu	Yönetici	79	26,3
Yönetici değil		221	73,7
Kurumdaki Kadın Yönetici Sayısı	Hiç yok	69	23
	1 kişi	73	24,3
	2 kişi	56	18,7
	3 kişi	27	9
	4 kişi	30	10
	5 ve üzeri	45	15
Çalışılan Kadın Yönetici Sayısı	Hiç çalışmadım	31	10,3
	1	63	21
	2	60	20
	3	35	11,7
	4	48	16
	5 ve üzeri	63	21
Kadın Yöneticiyle Çalışılan Süre	1 yıldan az	86	28,7
	1-4 yıl	117	39
	5-9 yıl	48	16
	10-14 yıl	21	7
	15-19 yıl	9	3
	20-24 yıl	10	3,3
	25 yıl ve üzeri	9	3
Mevcut Yöneticinin Cinsiyeti	Kadın	111	37
	Erkek	189	63

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan çalışan bireylerin %15,3'ü 18-24 yaş aralığında, %43,7'si 25-34 yaş aralığında, %19'u 35-44 yaş aralığında, %9,3'ü 45-54 yaş aralığında, %7'si 54-64 yaş aralığında, %5,7'si 65 ve yaş üzerinde, %54'ü kadın, %46'sı erkek, %4,3'ün eğitim düzeyi ilköğretim, %7'sinin, %10,3'ünün lise, %57'sinin ön lisans-lisans, %15,7'sinin yüksek lisans, %5,7'sinin doktora, %39'unun çalışma hayatı süresi 1 yıldan az, %23,3'ünün 1-3 yıl, %13,7'sinin 4-6 yıl, %16,3'ünün 7-9 yıl, %33,7'nin 10 yıl ve üzeri, %26,3'ünün çalışma pozisyonu yönetici, %73,7'sinin çalışma pozisyonu yönetici değil, %23'ünün çalıştığı kurumda kadın yönetici sayısı hiç yok, %24,3'ünün 1 kadın yönetici, %18,7'sinin 2 kadın yönetici, %9'unun 3 kadın yönetici, %10'unun 4 kadın yönetici, %15'inin 5 ve üzeri kadın yönetici, %10,3'ünün yaşamları boyunca çalıştığı kadın yönetici sayısı 31, %21'inin 1, %20'sinin 2, %11,7'sinin 3, %16'sının 4, %21'inin 5 ve üzeri, şu anki çalıştıkları yöneticilerin %37'si kadın, %63'ü erkektir. Demografik özelliklerden yaş değişkeni için betimsel istatistikler yapılmıştır. Yaş değişkeninin ortalaması 2,66 olarak bulunmuştur.

Ölçek/Alt Boyutların Güvenirliğine Ve Geçerliliğine İlişkin Bulgular

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.

Güvenirlik. “0 ile 1 arasında bir değer alan Cronbach Alfa katsayısı değeri o anketin toplam güvenilirliğini gösterir ve genel kabul bu değer 0.7 ve büyük olmasıdır (Kılıç, 2016: 47). Cronbach Alfa değeri belirli aralıklara göre ölçeğin güvenilirlik seviyesini yorumlamamızı sağlar. Buna göre; 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

Ölçeklere ve Alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin ve alt boyutların güvenilirlikleri yüksek güvenilirliktedir.

Tablo 2 Ölçeklerin Güvenirliklerine İlişkin Cronbach-alpha Katsayıları

Ölçek/Alt Boyutları	Cronbach's Alpha
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	0,946
1-Profesyonel Çalışma Davranışı	0,915
2-Çalışma Ahlakı	0,845
3-İnsanlar Arası İlişkiler	0,929

Geçerlilik (Faktör Analizi). Anket sorularını belirli başlıklar altında toplamak yapılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda sorular profesyonel çalışma davranışı, çalışma ahlakı ve insanlar arası ilişkiler şeklinde üç başlık altında ayrılarak Compute Variable aracılığı ile toplanmıştır. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği'nin faktör analizi ölçeği geliştiren kişiler tarafından yapılmıştır. Faktör analizi kontrolü için tekrar yapılmış ve kontrol sağlanmıştır. KMO örneklem yeterliliği değeri 0,945 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi için yeterli olduğunu göstermiştir. Bu değer Field (2009:647) tarafından 0,50'ü üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve 0,90-0,100 arası “mükemmel”

kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin faktörleri daha önceden belirlendiği için belirlenen faktörler üzerinden çalışmaya devam edilmiştir.

Tablo 3 Çalışan Bireylerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumu

Maddeler	\bar{X}	S	n	Düzy
1.Çalışanlarının istek ve sorunlarını zamanında hissederler.	4.757	1.7761	300	Orta
2. Çok çalışırlar	5,017	1,7378	300	İyi
3.Düzenlidirler.	5.370	1.6998	300	İyi
4.Karar alırken aceleci davranırlar (T)	3.490	1.8461	300	Orta
5. Özel hayatlarından fedakârlık ederek işlerine asılırlar.	4.690	1.7524	300	Orta
6.Karar alırken duygusal davranırlar (T)	3.473	1.7511	300	Orta
7.Özel hayatlarındaki sorumluluklar nedeniyle işlerine odaklanamazlar (T)	4.533	1.7831	300	Orta
8.Olaylara genel bakamaz, detaylarda kaybolurlar (T)	3.980	1.9092	300	Orta
9.Gerektiğinde sert olmakta zorlanırlar (T)	4.650	1.9817	300	Orta
10.Ödün vermemeleri gereken noktalarda ödün verirler (T)	4.180	1.8796	300	Orta
11.Kendi çıkarları doğrultusunda politik davranırlar (T)	3.953	1.9400	300	Orta
12.Üzerinde aile sorumlulukları olduğu için iş hayatlarını ön planda tutamazlar (T)	4.613	1.6951	300	Orta
13.Zorluklarla bahsetmekte sıkıntı çekerler (T)	4.630	1.7974	300	Orta
14.Çalışanlarının hangi zorlukları yaşayabileceklerini anlarlar ve onlara destek olurlar.	4.880	1.7633	300	Orta
15.Detaylara odaklandıkları için sonuca ulaşmaları zaman alır (T)	3.880	1.8485	300	Orta
16.İnsan ilişkilerinde profesyonel davranamazlar (T)	4.700	1.8388	300	Orta
17.İşleri başkalarına delege etmekte zorlanırlar (T)	4.763	1.7158	300	Orta
18.Çalışanlarının hissettiklerini anlayabilirler ve ona göre davranırlar.	4.827	1.7683	300	Orta
19.Problemler karşısında çalışanlarına güler yüzle yardımcı olurlar.	4.830	1.6824	300	Orta
20.Sorunlar karşısında dinamik değildirlar, pasif kalırlar (T)	4.847	1.7339	300	Orta
21.Olaylara objektif yaklaşamazlar (T)	4.553	1.8198	300	Orta
22.Çalışanlarıyla nasıl konuşmaları gerektiğini iyi bilirler.	5.103	1.6498	300	İyi
23.Çalışanlarının yaşadıkları sıkıntıları anlayışla karşılarlar.	4.807	1.7026	300	Orta
24.İşlerin yürüdüğünden emin olmak için çalışanlarını takip eder ve sorgularlar.	5.330	1.5883	300	İyi
25. Duygusallığı, onların profesyonelliğini artırır.	3.637	1.7363	300	Orta
26. Sosyal yönleri kuvvetlidir.	5,553	1,4746	300	İyi
27. Rahat iletişim kururlar.	5,293	1,6861	300	İyi

Tablo 4 de çalışan bireylerin kadın yöneticilere karşı tutumlarında en yüksek ortalamanın (\bar{X} =5,553) ortalamayla “Sosyal yönleri kuvvetlidir” maddesine “İyi” düzeyindedir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.473) ortalamayla “Kadın yöneticiler karar alırken duygusal davranırlar.” maddesine “Orta Düzeyde” şeklindedir. Alt boyutlar olarak bakıldığında en yüksek ortalamanın (\bar{X} =5,553) ortalamayla insanlar arası ilişkiler boyutundadır. Bunu (\bar{X} =5,370) ortalamayla “çalışma ahlakı İyi” derecesinde izlerken en düşük ortalama da (\bar{X} =3,473) ortalamayla profesyonel çalışma boyutunda ve orta derecededir. Genel ortalama (\bar{X} =4,605) ortalamayla iyi düzeyindedir.

Ölçek ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Normalliğine İlişkin Bulgular

Tablo 4 Ölçek ve Alt Boyutların Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçek/Alt Boyutları	Betimsel İstatistikler				
	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	300	27	189	124,34	30,64
1- Profesyonel Çalışma Davranışı	300	14	98	60,24	17,63
2- Çalışma Ahlakı	300	4	28	20,40	5,60
3- İnsanlar Arası İlişkiler	300	9	63	43,68	12,17

Tablo 5'e göre çalışan bireylerin kadın yöneticilere karşı tutum ölçeğinden aldıkları toplam puan 27-189 arasında olup ortalaması 124,34, ortalamanın ortalaması 4,60 ve standart sapması 30,64'tür.

Tablo 5 Ölçek ve Alt Boyutların Toplam Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçek/Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Test İstatist.	sd	p		
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	0,064	300	0,005	-0,545	0,162
1- Profesyonel Çalışma Davranışı	0,067	300	0,002	-0,104	-0,667
2- Çalışma Ahlakı	0,159	300	0,000	-1,078	0,602
3- İnsanlar Arası İlişkiler	0,150	300	0,000	-0,947	0,320

Tablo 6'ya göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ve alt boyut yanıtlarından elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmış, ölçek ve alt boyut puanlarının puanları normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) anlaşılmaktadır. Ancak normal dağılımın diğer göstergeleri basıklık çarpıklık katsayıları göz önüne alındığında verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği değerlendirilmiştir. Verilerin çarpıklık-basıklık katsayılarının $\pm 2,0$ arasında olmasından (George ve Mallery, 2010), normal kabul edilmiştir.

Ölçek ve Alt Boyutların Bazı Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

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 belirlenmesinde post-hoc analizlerine başvurulmuştur. 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.

Tablo 6 Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışan Bireylerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Yaş	n	\bar{X}	F	p
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	18-24	46	4.808	1.105	0,024
	25-34	131	4.550		
	35-44	57	4.438		
	45-54	28	4.533		
	55-64	21	4.730		
	65 yaş ve üzeri	17	5.007		

1- Profesyonel Çalışma Davranışı	18-24	46	4.592	0,657	0,509
	25-34	131	4.255		
	35-44	57	4.218		
	45-54	28	4.273		
	55-64	21	4.156		
	65 yaş ve üzeri	17	4.416		
2- Çalışma Ahlakı	18-24	46	5.043	1.336	0,249
	25-34	131	5.019		
	35-44	57	5.044		
	45-54	28	4.991		
	55-64	21	5.476		
	65 yaş ve üzeri	17	5.809		
3- İnsanlar Arası İlişkiler	18-24	46	5.041	2,441	0,000
	25-34	131	4.801		
	35-44	57	4.511		
	45-54	28	4.734		
	55-64	21	5.291		
	65 yaş ve üzeri	17	5.569		

* $p < 0,05$ Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 7'ye göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçek toplam puanı kadınların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterir ($p < 0,05$). Varyansların homojenliği şartı sağlanamadığı için welch testi sonucu dikkate alınmıştır. Ortalamalara bakıldığında yaşı 35-44 olanların kadın yöneticilere karşı tutum ölçeği toplam puanı diğer yaş gruplarına sahip çalışan bireylerin puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 7 Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	t	Df	p
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	Kadın	162	4.861	4.371	298	0,000
	Erkek	138	4.303			
1-Profesyonel Çalışma Davranışı	Kadın	162	4.717	6.685	298	0,000
	Erkek	138	3.816			
2-Çalışma Ahlakı	Kadın	162	5.205	1.390	298	0,166
	Erkek	138	4.980			
3-İnsanlar Arası İlişkiler	Kadın	162	4.935	1.102	298	0,271
	Erkek	138	4.760			

* $P < 0,05$ Independent sample t-testi

Tablo 8'e göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğin toplam puanı kadınların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Varyanslar homojendir (Levene's $0,206 > 0,05$). Alt boyutlardan çalışma ahlakı ve insanlar arası ilişkiler toplam puanları çalışan bireylerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Alt boyutlardan profesyonel çalışma davranış toplam puanı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$).

Tablo 8 Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışan Bireylerin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	F	p
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	İlkokul	13	4.521	0.844	0,520
	Ortaokul	21	4.436		
	Lise	31	4.565		
	Önlisans-Lisans	171	4.610		
	Yüksek Lisans	47	4.529		
	Doktora	17	5.115		
1- Profesyonel Çalışma Davranışı	İlkokul	13	4.066	1,512	0,186
	Ortaokul	21	3.718		
	Lise	31	4.311		
	Ön lisans-Lisans	171	4.343		
	Yüksek Lisans	47	4.315		
	Doktora	17	4.769		
2- Çalışma Ahlakı	İlkokul	13	5.038	1.189	0,048
	Ortaokul	21	5.333		
	Lise	31	5.782		
	Ön lisans-Lisans	171	4.075		
	Yüksek Lisans	47	5.090		
	Doktora	17	5.750		
3- İnsanlar Arası İlişkiler	İlkokul	13	5.000	1,060	0,100
	Ortaokul	21	5.153		
	Lise	31	4.864		
	Ön lisans-Lisans	171	4.819		
	Yüksek Lisans	47	4.612		
	Doktora	17	5.373		

* $p < 0,05$ Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 9'a göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin toplam puanı çalışan bireylerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Varyanslar homojendir (Levene's $0,279 > 0,05$). Farkın hangi grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan **Bonferroni** çoklu karşılaştırmaya göre eğitim düzeyi ön lisans-lisans olanların puanları, diğer eğitim düzeylerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlardan profesyonel çalışma davranışı toplam puanı çalışan bireylerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Farkın hangi grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan **Bonferroni** çoklu karşılaştırmaya göre eğitim düzeyi doktora olanların puanları, diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlardan çalışma ahlakı ve insanlar arası iletişim toplam puanı çalışan bireylerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p < 0,05$). Farkın hangi grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan **Tamhane** çoklu karşılaştırmaya göre eğitim düzeyi doktora olanların puanları, diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9 Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışan Bireylerin Pozisyonlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Pozisyon	n	\bar{X}	t	Df	P
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	Yönetici	79	4.533	-0,657	298	0,511
	Yönetici değil	221	4.631			
1-Profesyonel Çalışma Davranışı	Yönetici	79	4.168	-1,112	298	0,267
	Yönetici değil	221	4.352			
2-Çalışma Ahlakı	Yönetici	79	5.066	-0,260	298	0,795
	Yönetici değil	221	5.114			
3-İnsanlar Arası İlişkiler	Yönetici	79	4.864	0,073	298	0,942
	Yönetici değil	221	4.851			

*P<0,05 *Independent sample t-testi*

Tablo 10'a göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin toplam puanı çalışan bireylerin pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Varyanslar homojendir (Levene's tes 0,502>0,05). Kadın Yöneticilere Karşı Tutum, çalışan bireylerin pozisyonuna göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 10 Ölçek/Alt Boyut Toplam Puanlarının Çalışan Bireylerin Mevcut Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Mevcut Yönetici Cinsiyeti	N	\bar{X}	t	Df	P
Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği	Kadın	111	4.736	1,534	298	0,126
	Erkek	189	4.528			
1-Profesyonel Çalışma Davranışı	Kadın	111	4.516	2,257	298	0,025
	Erkek	189	4.178			
2-Çalışma Ahlakı	Kadın	111	5.205	0,979	298	0,328
	Erkek	189	5.041			
3-İnsanlar Arası İlişkiler	Kadın	111	4.870	0,155	298	0,877
	Erkek	189	4.845			

*P<0,05 *Independent sample t-testi*

Tablo 11'e göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin toplam puanı çalışan bireylerin mevcut yöneticilerinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Varyanslar homojendir (Levene's tes 0,708>0,05). Kadın Yöneticilere Karşı Tutum, çalışan bireylerin mevcut çalıştıkları yöneticinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Profesyonel çalışma davranışı alt boyut toplam puanı çalışan bireylerin mevcut yöneticilerinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında çalışan bireylerin mevcut yöneticileri kadın olanların kadın yöneticilere karşı tutum toplam puanı mevcut yöneticileri erkek olan çalışan bireylerin puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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 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. Yıldırım’ın (2017) yaptığı çalışmada da kadın ve erkek çalışanların kadın yöneticilerin “çalışma ahlakı” boyutuna, diğer boyutlara göre daha yüksek puan verdikleri sonucu, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. “Çalışma ahlakı” boyutu kadın yöneticilerin çalışkan, düzenli, özel hayatlarından fedakârlık ederek işlerine asılan, işlerin yürüdüğünden emin olmak için çalışanlarını takip eden ve sorgulayan kişiler olduğunu ifade etmektedir. Çalık ve diğerleri (2012) ise yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kadın yöneticilerin “görev rol davranışları” boyutuna diğer boyutlara göre daha yüksek puan verdiklerini belirtmişlerdir. “Görev rol davranışları” boyutu kadın yöneticilerin olaylara objektif yaklaşabilme, detaylarda kaybolmama, zorluklarla baş edebilme, gerektiğinde sert olabilme gibi niteliklere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Çalışan bireylerin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalama sıra değerlerine bakıldığında insanlar arası ilişkiler, profesyonel çalışma davranışı, çalışma ahlakı faktör boyutlarına 65 yaş ve üzeri yaş ve üzeri katılımcılar daha olumlu yanıtlar vermiştir. Profesyonel çalışma davranışı alt boyutunda kadın yöneticilerle çalışmaktan memnun oldukları söylemek mümkündür. Çalışma ahlakı ve insanlar arası ilişkiler alt boyutlarında 54-64 yaş aralığının toplam tutum puanlarının da yüksek olduğu görülür ve bu yaş ortalamasına sahip çalışan bireylerin kadın yöneticilere olan tutumu olumlu seviyededir. Katılımcıların %15,3’ü 18-24 yaş, %43,7’si 25-34 yaş, %19’u 35-44 yaş, %9,3’ü 45-54 yaş, %7’si 55-64 yaş aralığında iken %5,7’si 65 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Diğer tutum puanlarının da yüksek olduğunu göz önünde bulundurarak daha yaşlı kesimin kadın yöneticilere daha iyi tutum sergilediği görülmüştür. Yaşa göre kadın yöneticilere karşı tutumun farklılaştığı bulgusu diğer çalışmalarda da tespit edilmiştir. Çelik (2008), öğretmen, yönetici ve müfettişlerden oluşan örneklem grubunda kadın yöneticilere karşı tutum ve alt boyut puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği; 30 yaş altı ve 31-40 yaş grubun daha yaşlı gruba göre kadın yöneticilerle çalışmaktan memnun olduklarını, yaş ilerledikçe tutum puanlarının düştüğünü ifade etmiştir ancak Uçan (2012) çalışmalarında katılımcıların yaşının, kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre inceleme yapıldığında, çalışan kadınlar kadın yöneticilere yönelik tutumlarının “insanlar arası ilişkiler” ve “çalışma ahlakı” boyutunda erkek katılımcılardan daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılırken, “profesyonel çalışma davranışları” boyutlarında kadın katılımcıların kadın yöneticilere yönelik puanları erkek katılımcıların puanlarından yüksek çıkmış olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kadın yöneticilere tutum ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır. Kadınlar, kadın yöneticilerin iş hayatında daha güvenilir, sosyal ve sözlü iletişim becerilerinin yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu durum kadınların kadın yöneticiyle çalışmaktan mutluluk duyduğunu ve daha güvende hissettiğini göstermektedir. Çalışan kadın ve erkek bireyler profesyonel anlamda kadın yöneticileri eksik görmektedir. Bunun

sebepleri olarak daha duygusal ve detaycı olmaları gösterilir. Yıldırım'ın (2017) yaptığı araştırmada da kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarının "profesyonel çalışma davranışları", "insanlar arası ilişkiler" ve "çalışma ahlakı" boyutlarında erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Alican'ın (2015) yaptığı araştırmada da öğretmen ve yöneticilere göre liselerde çalışan kadın öğretmenlerin, kadın yöneticilere yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucu bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Bekmezci Ü. (2017) yaptığı araştırmada kadın yöneticilere karşı tutumun alt boyutlarından olan profesyonel iş davranışı ve iş etiği için anlamlı fark olmasına rağmen kişilerarası ilişkiler boyutunda fark gözlenmemiştir. Araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Çalışmada, kadın çalışanların eğitim durumları ile kadın yöneticilere karşı tutumları ve alt boyutlar olarak profesyonel çalışma davranışı ve insanlar arası ilişkiler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışma ahlakı açısından ise anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Profesyonel çalışma davranışı ve kişilerarası ilişkiler değişkeninin ortalama sıra değerlerine bakıldığında eğitim durumu doktora olan katılımcıların daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Çalışma ahlakına göre eğitim durumu lise olan katılımcıların daha olumlu cevaplar verdiği gözlenmiştir. Daha yaşlı kesimin eğitim durumuna bakıldığında çoğunluğun yüksek lisans ve doktora mezunu oldukları görülmektedir. Eğitim durumlarının yüksek seviyede olması kadın yöneticilerin varlığından memnun olduklarının bir diğer sebebidir. Ancak eğitim seviyesi daha düşük bireylerin yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılacağı üzere kadın yöneticilere karşı tutumları daha düşüktür. Bunun sonucunda eğitim seviyesi yükseldikçe kadın yöneticilere olan tutum iyileşmektedir. Literatürde eğitim düzeyinin kadın yöneticilere karşı tutumu etkileyen bir faktör olduğu belirtilmektedir. Çelik'in (2008) çalışmasında öğretmenlerin eğitim seviyesinin artmasıyla kadın yöneticilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını tespit etmiştir. Yani daha az eğitilmiş olan çalışan bireylerin geleneksel rollere daha bağlı olmasının sebebiyle kadın yöneticilerin varlığına ilişkin tutumla puanları daha düşüktür.

Çalışanların mevcut çalıştıkları yöneticinin cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilere karşı tutumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Alt boyutlarından çalışma ahlakı ve insanlar arası ilişkiler için de anlamlı bir fark yoktur. Fakat profesyonel çalışma davranışı boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışanların mevcut yöneticisinin kadın veya erkek olması geleneksel roller sebebiyle bu boyutta anlamlılık göstermiştir. Toplam puanlara bakıldığında erkeklere göre kadınların yöneticilerinin cinsiyetinin kadın olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere çalışma hayatında cinsi bir bölünme yaşandığı görülmektedir. Yönetici kadın, çalışanların çoğu da kadın. Toplumsal cinsiyetin eşitsizliğinin yansımaları bu şekilde çalışmada görülmüştür. Kullanılan ölçek kadın yöneticilere karşı tutum ölçeği olduğundan kadınların cevapları daha günceldir.

Çalışan kadın ve erkeklerin pozisyonlarına göre ölçekte anlamlı bir fark görülmemiştir. Yönetici olup olmamak kadın yöneticilere karşı görüşlerine bir etki sağlamamıştır. Toplam puanlar, alt boyutlardan profesyonel çalışma davranışı ve çalışma ahlakında yönetici olmayanlar için daha yüksektir. İnsanlar arası ilişkilerde ise yönetici olan çalışanların puanlarından biraz daha yüksektir. Çalışmaya katılan 300 kişinin 221'i yönetici değil, 79'u yönetici olarak cevap vermiştir. Bu sonuçlara bakıldığında 221 kişi yönetici olmadığı ve sayıca fazla olduğundan yönetici kimliğinin etkisi daha azdır. Yöneticilerin kadın yöneticilere olan tutum puanı, yönetici olmayan kesim ile karşılaştırılıp daha düşük olduğu görüldüğünde kadın ve erkek yönetici fark etmeksizin kadınları yönetici olarak daha az görmek istemektedirler. Buna etki olarak yaşanan kültür, toplumsal normlar, toplumsal roller etki etmektedir. Kadınların çok eski dönemlerden itibaren verilen rolleri hala bünyesinde barındırıyor olması ve toplumunda bu beklenti de olması buna etki etmektedir. Kadın yöneticilerin, kurumundaki yöneticilikten hariç hane içi yöneticiliği de beraberinde götürmesi, sorumluluklarının fazla olup toplum tarafından yöneticiliği yürütememe kaygısı, bu durumlara sebep olmuştur. Fakat çalışma

yaşamında yer almaları onların ev içindeki sorumluluklarını yapmamaları anlamına gelmemektedir. Ev içi işlerinin sadece kadına ait olduğunu düşündükleri için iş yaşamında başarıyı erkekler kadar sağlayamayacağını benimsemektedirler. Çalışma sonuçlarından kadın ve erkeklerin hayatları boyunca çalıştıkları kadın yönetici sayısının azlığı ile hane içindeki görevler ve daha düşük pozisyondaki işler kadına, yönetici kimliği erkeğe yüklenmiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, bazı önerilerde bulunulabilir:

- Kadın yöneticilerin profesyonel davranışlarını iyileştirilebilir çalışmalar yapılabilir.
- Kadın yöneticilere karşı tutum, farklı meslek gruplarına, yöneticilere ve sektörlere de uygulanmalıdır.
- Kadın yöneticilere karşı olan olumlu tutum, eğitim seviyesi yükseldikçe arttığı için sadece eğitim seviyesi yüksek olan yöneticilerle araştırmalar yapılabilir.
- Kadın yöneticilerin maaşlarının yükseltilmesi için çalışmalar yapılabilir ve bu şekilde yöneticiliğe talep artabilir.

Kaynakça

- Alican, F. (2015). Öğretmen ve yöneticilere yöre liselerde çalışan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği taleplerini etkileyen faktörler. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.
- Aycan, Z., Bayazit, M., Berkman, Y. and Boratav, H. B. (2011) Attitudes towards women managers: Development and validation of a new measure with Turkish samples. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-30.
- Bekmezci, Ü., E., Kadın çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin kadın yöneticilere karşı tutumlarının etkisi: hizmet sektöründe bir araştırma. *İstanbul Kültür Üniversitesi Doktora Tezi*. 2017, 147-152.
- 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.
- Çalık, T., Koşar, S. ve Dağlı, E. (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 637-662.
- Çelik, B., Baştuğ, Ö., Ö., Y. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Educational Administration: Theory and Practice*. Cilt 17(1), 63-76.
- Çelikten, M. (2010b). *Okul Örgütü ve Yönetimi*, V. Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s. 121-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Elçi, A.A. (2022). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Karşı Tutumları*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/45561/1/Ay%C5%9Feg%C3%BCI%20ATA%20EL%C3%87%C4%B0.pdf>
- Erbek, D., & Çoğaltay, N. (2022). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1257-1283.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London – Thousand Oaks –New Delhi: Sage publications.
- 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*.
- KALAYCI, Şeref, *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 1.bs., Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2005.
- Kılıç, Selim, Cronbach'ın Alfa Güvenirlilik 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.
- Kontaş, Z. & Özen, F. (2024). Toplumsal cinsiyet algısının kadın yöneticilere karşı tutumlara etkisi: Eğitim örgütleri örneği. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 35-62.
- Memiş, İ., & Ürek, D. (2023). Sağlık Çalışanlarının Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (34), 289-310.
- 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.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye'de kadın girişimciliğinin ve yöneticiliğinin önündeki güçlükler: Cam tavan sendromu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 56-78.
- Sezgin, Ö. (2022). *Kadın Yöneticilere İlişkin Tutum ve Karanlık Üçlü Kişilik Özellikleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <http://hdl.handle.net/20.500.12597/1764>
- Tahtaloğlu, H., & Özgür, H. (2020). Türkiye'nin yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin idari görevleri açısından cam tavan algısı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 166-190.
- Uçan, M. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişki: İstanbul ili Kadıköy ilçesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Ünal, E. (2023). "Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Kadın Yöneticilere Karşı Öğretmen Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 9(72): 3695-3705.
- 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.

Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi : Diyarbakır İli Örneği¹⁶

Bayram AŞILIOĞLU¹

Sevim KORHAN²

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algılarını incelemektedir. Genel tarama modelinde ve betimsel bir çalışma olan araştırmanın evreni, Diyarbakır İli merkez ilçelerinde (Sur, Kayapınar, Bağlar, Yenişehir) bulunan Resmî Mesleki Teknik ve Anadolu Liseleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerdir. Genel Tarama Modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2022:111). Araştırmanın örnekleme, “küme örnekleme” tekniğiyle belirlenmiş, bu doğrultuda 56 lise çalışmaya dahil edilmiştir. Toplamda, 905 katılımcı öğretmenle yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak, Karadeniz (2014)’in “Eleştirel Okuma Öz-Yeterlilik algısı ölçeği” kullanılmış ve katılımcılara ‘yüz yüze anket’ tekniği ile uygulanmıştır. Söz konusu ölçek Likert tipi beşli derecelendirmeye sahip; 25’i olumlu, 8’i olumsuz 33 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ölçek aracılığıyla toplanan verilerin analizinde ve yorumunda parametrik testler; pearson korelasyon, bağımsız örneklem t testi, tek yön ANOVA testi vb. kullanılmıştır. Araştırma bulguları; yaş, cinsiyet, kıdem yılı (deneyim) ve okul türü değişkenleri ile öğretmenlerin eleştirel okuma öz-yeterlilik algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bununla beraber; kitap okuma sıklığı ve branş (veri analizinde branşlar sayısal, sözel ve diğer olmak üzere üç gruba ayrılmıştır) değişkenleri ile eleştirel okuma öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Okuma, eleştirel düşünme, okuma becerileri.

Examining High School Teachers’ Critical Reading Self- Efficacy Perceptions

Abstract

This study examines High School Teacher’s Perception of Critical Reading Self-Efficacy. The population of the study in the general screening model, is the teachers working in Official vocational Technical and Anatolian High Schools and Anatolian High Schools in the central districts of Diyarbakır Province (Sur, Kayapınar, Bağlar, Yenişehir). The sample of the research was determined by the “cluster sampling” technique, and 56 high schools were included in the study. In total, in the study conducted with 905 participating teachers, Karadeniz (2014)’s “Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale” was used as a data collection tool and was applied to the participants with a face-to-face survey technique. The scale in question has a Likert-type five-point rating: It consists of 33 items, 25 of which are positive and 8 are negative. SPSS package program was used to analyze the data. Parametric tests, pearson correlation, independent sample test, one-way ANOVA test, etc. are used in the analysis and interpretation of the data collected through the scale has been used. The

¹⁶ Bu bildiri, Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU danışmanlığında yürütülen “Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi” adlı tezden türetilmiş olup 18-21 Eylül 2024 tarihinde Diyarbakır’da Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ev sahipliğinde düzenlenen “International Education Congress 2024”te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim., ORCID ID: 0000-0002-2425-0624, bayramasilioglu@gmail.com

² Sorumlu Yazar. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı., ORCID ID: B-2DeSfAbW2x.ar, sevimsevim339@gmail.com

research findings show that there is no significant relationship between the variables of age, gender, years of seniority (experience) and school type and the perception of critical reading self-efficacy of teachers. However, it was found that there was a significant relationship between the variables of book reading frequency and branch (branches were divided into three groups as numerical, verbal and other in the data analysis) and the perception of critical reading self-efficacy.

Key Words: Critical reading, critical thinking, reading skills.

Giriş

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: 56), 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, eleştireliliğin 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: 42). Türkiye’de, bir dil becerisi olarak, eleştirel okumaya ilk kez 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan taslak programda yer verilmiştir (Çifçi, 2006: 56). 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 (2019:214-233): “*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: 1).

Peki, neden “eleştirel okuma”? Bu soruya Duran (2013) ve Akyol (2021)’un tespitleriyle cevap vermeye çalışalım: Duran (2013:352), 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: 233), 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, 2011:234-235) 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. Aşlıoğlu (2008: 4)’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 bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama ve analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırma modeli detaylıca açıklanmış, evren ve örneklem tanımlanmış veri toplama ve analiz süreçlerine dair takip edilen eşik değerler detaylarıyla açıklanmıştır. Böylece, araştırmanın genel çerçevesine ilişkin bilgi sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Lise öğretmenlerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel bir araştırma modeli olan genel tarama modelindedir. Genel tarama modeli, bilimin anlama ve tanımlama işlevine hizmet eder (İlhan & Çetin, 2021:113). Karasar (2022: 111)’ın tanımıyla, genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekler üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Bu çalışma da tanımda ifade edildiği gibi, mevcut algı anlaşılmaya ve betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, öncelikle evren belirlenmiş ve evreninin özelliklerini taşıyan örneklem seçimi yapılmıştır. Bu çalışmada, bağımlı değişken; eleştirel okuma öz-yeterlik algısı, bağımsız değişkenler ise; yaş, cinsiyet, kıdem yılı (çalışma süresi), branş, kitap okuma sıklığı ve okul türü olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim ve öğretim döneminde Diyarbakır ili dört merkez ilçesinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) görev yapan Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Küme örnekleme, Gezer (2021: 143-144)’in ifadesiyle; evrenin tüm üyelerini içeren bir liste bulunmadığında, idari sorunlar veya başka kısıtlamalar nedeniyle evrenden rastgele örneklem seçilemediğinde ya da araştırma evreni çok geniş bir coğrafi alana dağıldığında kullanılır. Bu teknikte, evrendeki birimler öncelikle coğrafi yakınlıklarına göre alt gruplara ayrılır. Sonrasında ise bu kümelerden örnekleme dahil edilecek birimler rastgele seçilir; topluluklar, eyaletler, okul bölgeleri, hastaneler, fabrikalar vb. gibi. Bu çalışmada da evrenin geniş bir coğrafi alana yayılmış olması, küme örnekleme tekniğini gerekli kılmıştır. Bu sayede, okul bölgeleri, coğrafi yakınlıkları dikkate alınarak belirlenmiş ve bu doğrultuda çalışmaya 56 okul dahil edilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen ölçek uygulamasında, katılımcı öğretmen sayısı ise 905’tir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Sosyo-Demografik Değişkenlerin Analizi

Sosyo-Demografik Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	421	46,5
	Erkek	484	53,5
Yaş	22-27 yaş	48	5,3
	28-33 yaş	148	16,4
	34-39 yaş	224	24,8
	40 ve üzeri	485	53,6
Deneyim	1-3 yıl	89	9,8
	4-6 yıl	79	8,7
	7-18 yıl	392	43,3
	19-29 yıl	216	23,9
	30 yıl ve üzeri	51	5,6
Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	2,5
	Çok nadir kitap okurum (yılda 1-2 kere)	96	10,6
	Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	34
	Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	31,8
	Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	21
Çalışılan Lise	Anadolu Lisesi	509	56,2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	396	43,8
Branş	Matematik	92	10,2
	Fizik	33	3,6
	Kimya	42	4,6
	Biyoloji	46	5,1
	Yabancı Dil	105	11,6
	Rehberlik	51	5,6
	Tarih	55	6,1
	Din kültürü öğretmenliği	50	5,5
	Türk dili ve edebiyatı	144	15,9
	Bilişim teknolojileri	30	3,3
	Felsefe	39	4,3
	Coğrafya	35	3,9
	Diğer	183	20,2

Tablo 1’de katılımcılara ilişkin sosyo-demografik değişkenlerin analizi sunulmuştur. Analiz sonucuna göre, katılımcıların cinsiyet dağılımında erkeklerin (%53,5) kadınlara (%46,5) göre az bir farkla daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde ise en büyük grubu 40 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılar (%53,6) oluştururken, 34-39 yaş aralığında %24,8, 28-33 yaş aralığında %16,4 ve 22-27 yaş aralığında ise %5,3 oranında katılımcı bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır (EK-1).

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” (EK-1) ise öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, kıdem, branş, kitap okuma sıklığı ve görev yaptıkları okul türünü belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Lise öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algılarının incelenmesini amaçlayan “Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenışehir) görev yapan lise öğretmenlerine uygulanmıştır. Örneklem kapsamında, Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Uygulama, 905 öğretmenin katılımıyla ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre, Bağlar merkez ilçesinde; 1.111, Kayapınar merkez ilçesinde; 1.361, Sur merkez ilçesinde; 377 ve Yenışehir merkez ilçesinde; 1.329 lise öğretmeni görev yapmaktadır (Bknz.EK.1). Uygulama, 905 öğretmenin katılımıyla ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılacak olan analizlere karar verilmeden önce değişkenlerin normal dağılım sağlayıp sağlamadıkları incelenmiştir. Öncelikle, Pallant (2020), verisinde 30’u aşkın katılımcı olduğunda normal dağılım koşulunun ihlal edilmesinin ciddi bir soruna yol açmayacağını savunmaktadır. Bu noktadan hareketle, araştırmada yer alan 900’ü aşkın katılımcı olduğu düşünüldüğünde ise normal dağılım koşulunu sağlayamamanın soruna yol açmayacağı düşünülebilir. Bununla birlikte, değişkenlerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadıkları basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek, güvenilirlik katsayıları ise cronbach’s alpha katsayısı incelenerek araştırılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olması normal dağılıma uyum sağladığının (George & Mallery, 2010), güvenilirlik katsayısının ise $\geq .70$ olmasının güvenilirliği sağladığının (Field, 2009; Pallant, 2020) göstergesi olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek Değişkenlerine İlişkin Normal Dağılım ve Güvenilirlik Analizi

Boyut	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha (α)
Ölçeğin Geneli	-0,46	1,47	0,95
Sorgulama Alt Boyutu	-0,50	1,52	0,85
Analiz Alt boyutu	-0,66	1,63	0,81
Değerlendirme Alt boyutu	-0,77	1,52	0,83
Benzerlik ve Farklılık alt Boyutu	-0,46	0,77	0,79
Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu	-0,35	1,26	0,73

Tablo 2’de ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık, basıklık ve Cronbach's Alpha (α) değerleri sunulmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin çarpıklık değeri -0,461, basıklık değeri ise 1,474 olarak hesaplanmış olup, Cronbach's Alpha (α) katsayısı oldukça yüksek bir güvenilirlik düzeyi olan 0,947’dir. Bu sonuç, ölçeğin geneli için iyi bir iç tutarlılığa ve normal dağılım koşullarına uyum sağladığına işaret etmektedir. Ayrıca değişkenler basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılıma uyum sağlamaktadır.

Genel olarak, tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha değerlerinin 0,70’in üzerinde olması, ölçeğin güvenilirliği açısından tatmin edici bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Çarpıklık ve basıklık değerleri ise verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, yapılan analizlerde parametrik testler (pearson korelasyon, bağımsız örneklem t testi, tek yön ANOVA testi vb.) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 905 öğretmenden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bölümünde,

Tablo 3.

Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Bulguları

Boyut	Min	Mak	\bar{X}	SS
Ölçeğin Genel	1,70	5,00	4,13	0,50
Sorgulama Alt Boyutu	1,70	5,00	4,11	0,53
Analiz Alt boyutu	1,14	5,00	4,16	0,56
Değerlendirme Alt boyutu	1,00	5,00	4,18	0,62
Benzerlik ve Farklılık alt Boyutu	1,60	5,00	4,19	0,58
Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu	1,20	5,00	3,98	0,58

Eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında katılımcıların (N = 905) minimum ve maksimum puanları, ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri verilmiştir.

- Ölçeğin Genel: Katılımcıların genel ölçek puanları, 1,70 ile 5,00 arasında değişmekte olup, ortalama puan 4,126 (SS = 0,499) olarak bulunmuştur. Bu, katılımcıların eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.
- Sorgulama Alt Boyutu: Sorgulama alt boyutunda katılımcıların puanları 1,70 ile 5,00 arasında değişmektedir. Ortalama puan 4,107 (SS = 0,527) olup, bu boyutta da yüksek bir öz-yeterlik algısına işaret etmektedir.
- Analiz Alt Boyutu: Analiz alt boyutunda puanlar 1,14 ile 5,00 arasında değişmekte ve ortalama puan 4,164 (SS = 0,559) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar bu alt boyutta da yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip görünmektedir.
- Değerlendirme Alt Boyutu: Değerlendirme alt boyutunda minimum puan 1,00, maksimum puan ise 5,00'dır. Ortalama puan 4,184 (SS = 0,617) olup, katılımcıların değerlendirme becerisi açısından kendilerini yetkin gördüklerini göstermektedir.
- Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu: Bu alt boyutta puanlar 1,60 ile 5,00 arasında değişmekte, ortalama 4,191 (SS = 0,577) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, katılımcıların bu boyutta da yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.
- Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu: Çıkarımda bulunma alt boyutunda puanlar 1,20 ile 5,00 arasında değişmektedir. Ortalama puan 3,981 (SS = 0,584) olup, diğer boyutlara göre biraz daha düşük bir ortalama olmasına rağmen, katılımcıların bu boyutta da genel olarak yüksek bir öz-yeterlik algısı taşıdığını göstermektedir.
- Genel olarak, sonuçlar öğretmenlerin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algılarının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılara yönelik sosyo-demografik değişkenlerin analizi

Katılımcılara yönelik sosyo-demografik değişkenlere ait verilerin analizi betimsel istatistik teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Katılımcılara İlişkin Sosyo-Demografik Değişkenlerin Analizi

Sosyo Demografik Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	421	46,5
	Erkek	484	53,5
Yaş	22-27 yaş	48	5,3
	28-33 yaş	148	16,4
	34-39 yaş	224	24,8
	40 ve üzeri	485	53,6
Deneyim	1-3 yıl	89	9,8
	4-6 yıl	79	8,7
	7-18 yıl	392	43,3
	19-29 yıl	216	23,9
	30 yıl ve üzeri	51	5,6
Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	2,5
	Çok nadir kitap okurum (yılda 1-2 kere)	96	10,6
	Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	34
	Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	31,8
	Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	21
Çalışılan Lise	Anadolu Lisesi	509	56,2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	43,8
Branş	Matematik	92	10,2
	Fizik	33	3,6
	Kimya	42	4,6
	Biyoloji	46	5,1
	Yabancı Dil	105	11,6
	Rehberlik	51	5,6
	Tarih	55	6,1
	Din kültürü öğretmenliği	50	5,5
	Türk dili ve edebiyatı	144	15,9
	Bilişim teknolojileri	30	3,3
	Felsefe	39	4,3
	Coğrafya	35	3,9
	Diğer	183	20,2

Açıklamalı [Mh1]: Hocam, benim tezinizde verdiğim şekliyle, yani sözel sayısal diğer grupları altında ve hangi gruba hangi branşların olduğunu belirtir şekilde

Açıklamalı [Mh2]: Bu tabloyu benim sizing tezinizde yaptığım şekilde sözel, sayısal ve diğer gruplarında yazıp hangi gruba hangi branşın girdiğini yazmanızı öneririm.

Tablo 4'te katılımcılara ilişkin sosyo-demografik değişkenlerin analizi sunulmuştur. Analiz sonucuna göre, katılımcıların cinsiyet dağılımında erkeklerin (%53,5) kadınlara (%46,5) göre az bir farkla daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde ise en büyük grubu 40 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılar (%53,6) oluştururken, 34-39 yaş aralığında %24,8, 28-33 yaş aralığında %16,4 ve 22-27 yaş aralığında ise %5,3 oranında katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların deneyim süreleri analiz edildiğinde, en fazla katılımcının 7-18 yıl arası deneyime sahip olduğu (%43,3), bunu 19-29 yıl arası deneyime sahip olanların izlediği (%23,9) görülmektedir. 1-3 yıl deneyime sahip olanlar %9,8, 4-6 yıl deneyime sahip olanlar %8,7 ve 30 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar %5,6 oranında yer almaktadır.

Katılımcıların kitap okuma sıklıkları incelendiğinde, katılımcıların %34'ü ara sıra kitap okuduğunu (6 ayda 2-3 kere) ifade ederken, %31,8'i sıklıkla kitap okuduğunu (ayda 3-4 kere), %21'i ise her zaman kitap okuduğunu (haftada 4-5 kere) belirtmiştir. Kitap okumayanların oranı ise oldukça düşük olup, %2,5 hiçbir zaman kitap okumadığını belirtmiştir.

Çalışılan lise türüne göre dağılımda, katılımcıların %56,2'sinin Anadolu Lisesi'nde çalıştığı, %43,8'inin ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde çalıştığı gözlemlenmiştir. Branş dağılımına bakıldığında ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri %15,9 ile en yüksek oranı oluştururken, Yabancı Dil (%11,6) ve Matematik (%10,2) branşları bunu takip etmektedir. En düşük oran ise %3,3 ile Bilişim Teknolojileri branşında görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılması

Söz konusu durumu incelemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

Cinsiyet Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark_ Bağımsız Örneklem T Testi

		N	\bar{X}	SS	t	p
Ölçeğin Geneli	Kadın	421	4,15	0,49	1,25	0,211
	Erkek	484	4,11	0,51		
Sorgulama Alt Boyutu	Kadın	421	4,13	0,49	1,29	0,199
	Erkek	484	4,09	0,56		
Analiz Alt boyutu	Kadın	421	4,19	0,54	1,33	0,184
	Erkek	484	4,14	0,57		
Değerlendirme Alt boyutu	Kadın	421	4,19	0,62	0,51	0,612
	Erkek	484	4,17	0,61		
Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu	Kadın	421	4,21	0,59	1,01	0,314
	Erkek	484	4,17	0,57		
Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu	Kadın	421	4,01	0,62	1,33	0,185
	Erkek	484	3,96	0,55		

N= Katılımcı Sayısı, \bar{X} = Ortalama, SS= Standart Sapma, t= Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu, p= anlamlılık değeri

Genel olarak, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, cinsiyetin bu ölçek üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırılması.

Söz konusu durumu incelemek üzere tek yön ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6.

Yaş Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark_ Tek Yön ANOVA Testi

	N	Ölçeğin Genel X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
22-27 yaş	48	4,00	0,59	1,61	0,184	
28-33	148	4,17	0,43			
34-39	224	4,14	0,49			
40 ve üstü	485	4,12	0,41			
Sorgulama Alt Boyutu						
	N	X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
22-27 yaş	48	4,00	0,59	2,85	,036*	28-33 yaş>22-27 yaş; p=,022
28-33	148	4,17	0,43			
34-39	224	4,14	0,49			
40 ve üstü	485	4,12	0,41			
Analiz Alt boyutu						
	N	X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
22-27 yaş	48	4,04	0,67	1,43	0,23	
28-33	148	4,22	0,49			
34-39	224	4,17	0,54			
40 ve üstü	485	4,15	0,57			
Değerlendirme Alt boyutu						
	N	X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
22-27 yaş	48	4,11	0,75	0,95	0,413	
28-33	148	4,22	0,56			
34-39	224	4,22	0,60			
40 ve üstü	485	4,16	0,63			
Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu						
	N	X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
22-27 yaş	48	3,97	0,70	3,04	0,028*	28-33 yaş>22-27 yaş; p=,012
28-33	148	4,25	0,52			
34-39	224	4,20	0,57			
40 ve üstü	485	4,19	0,58			
Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu						
	N	X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü

	N	\bar{X}	SS		
22-27 yaş	48	4,00	0,65		
28-33	148	3,98	0,55	0,31	0,817
34-39	224	4,01	0,61		
40 ve üstü	485	3,97	0,58		

N = Katılımcı Sayısı, \bar{X} = Ortalama, SS = Standart Sapma, F = ANOVA Testi Sonucu, p = Anlamlılık değeri

Tablo 6'da, yaş gruplarına göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Sorgulama Alt Boyutu: Yaş grupları arasında sorgulama alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 901) = 2,853$, $p = 0,036$. Post-hoc analiz sonucunda, 28-33 yaş grubunun ($\bar{X} = 4,169$, $SS = 0,477$) 22-27 yaş grubuna ($\bar{X} = 3,915$, $SS = 0,576$) göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p = 0,022$).

Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu: Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu: Benzerlik ve farklılık alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 901) = 3,041$, $p = 0,028$. Post-hoc analiz sonucunda, 28-33 yaş grubunun ($\bar{X} = 4,25$, $SS = 0,517$) 22-27 yaş grubuna ($\bar{X} = 3,96$, $SS = 0,703$) göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p = 0,022$).

Genel olarak, yaş grupları arasında sadece sorgulama ve benzerlik ve farklılık alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuş olup, diğer alt boyutlarda yaşın etkisinin olmadığı görülmektedir.

Deneyim değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırılması.

Söz konusu durumu incelemek üzere tek yön ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.

Deneyim Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark_ Tek Yön ANOVA Testi

	N	Ölçeğin Geneli		F	p
		\bar{X}	SS		
1-3 yıl	89	4,09	0,53		
4-6 yıl	79	4,15	0,48		
7-18 yıl	392	4,12	0,48	0,45	0,766
19-29 yıl	216	4,14	0,50		
30 yıl ve üzeri	51	4,05	0,54		
Sorgulama Alt Boyutu					
	N	\bar{X}	SS	F	p
1-3 yıl	89	4,02	0,57		
4-6 yıl	79	4,15	0,47		
7-18 yıl	392	4,09	0,52	1,10	0,355
19-29 yıl	216	4,14	0,51		
30 yıl ve üzeri	51	4,07	0,58		
Analiz Alt boyutu					
	N	\bar{X}	SS	F	p
1-3 yıl	89	4,15	0,57	0,34	0,845

4-6 yıl	79	4,20	0,57		
7-18 yıl	392	4,15	0,54		
19-29 yıl	216	4,17	0,57		
30 yıl ve üzeri	51	4,09	0,59		
Değerlendirme Alt boyutu					
	N	\bar{X}	SS	F	p
1-3 yıl	89	4,20	0,66		
4-6 yıl	79	4,23	0,61		
7-18 yıl	392	4,17	0,58	0,33	0,855
19-29 yıl	216	4,20	0,63		
30 yıl ve üzeri	51	4,12	0,65		
Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu					
	N	\bar{X}	SS	F	p
1-3 yıl	89	4,11	0,62		
4-6 yıl	79	4,16	0,61		
7-18 yıl	392	4,21	0,55	0,95	0,431
19-29 yıl	216	4,21	0,56		
30 yıl ve üzeri	51	4,09	0,66		
Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu					
	N	\bar{X}	SS	F	p
1-3 yıl	89	4,00	0,57		
4-6 yıl	79	3,98	0,50		
7-18 yıl	392	3,99	0,57	0,80	0,521
19-29 yıl	216	3,95	0,61		
30 yıl ve üzeri	51	3,86	,51		

N = Katılımcı Sayısı, \bar{X} = Ortalama, SS = Standart Sapma, F = ANOVA Testi Sonucu, p = Anlamlılık değeri

Tablo 7'de, öğretmenlik deneyim süresine göre ölçeğin geneli ve alt boyutlar için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Genel olarak, öğretmenlik deneyim süresine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlik deneyiminin ölçek puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Kitap okuma sıklığı değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırılması.

Söz konusu durumu incelemek üzere tek yön ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8.

Kitap Okuma Sıklığı Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark_ Tek Yön ANOVA Testi

	N	Ölçeğin Genel X̄	Geneli SS	F	p	Değişikliğin Yönü
Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil) (a)	23	4,00	0,51	17,21	,000*	e>d,c,b,a; p.001; d>c,b; p<.001
Çok nadir kitap okurum(yılda 1-2 kere) (b)	96	3,94	0,45			
Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere) (c)	308	4,03	0,50			
Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere) (d)	288	4,15	0,50			
Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere) (e)	190	4,35	0,44			
	N	Sorgulama Alt Boyutu X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	4,00	0,56	18,94	,000*	e>d,c,b,a; p.001; d>c,b; p<.001
Çok nadir kitap okurum(yılda 1-2 kere)	96	3,90	0,51			
Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	4,00	0,55			
Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	4,14	0,48			
Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	4,35	0,46			
	N	Analiz Alt boyutu X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	3,95	0,56	15,08	,000*	e>d,c,b,a; p.001; d>b; p<.001
Çok nadir kitap okurum(yılda 1-2 kere)	96	3,98	0,52			
Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	4,07	0,56			
Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	4,19	0,56			
Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	4,40	0,50			
	N	Değerlendirme Alt boyutu X̄	SS	F	p	Değişikliğin Yönü

	N	Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu		F	p	Değişikliğin Yönü
		\bar{X}	SS			
Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	4,01	0,73	12,00	,000*	e>d,c,b,a; p.001; d>b; p<.001
Çok nadir kitap okurum(yılda 1-2 kere)	96	4,00	0,57			
Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	4,09	0,61			
Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	4,20	0,63			
Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	4,42	0,54			
	N	\bar{X}	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	4,16	0,58	10,08	,000*	e>d,c,b; p.001; d>c; p<.001
Çok nadir kitap okurum(yılda 1-2 kere)	96	4,04	0,54			
Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	4,09	0,56			
Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	4,22	0,60			
Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	4,39	0,53			
	N	\bar{X}	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
Hiçbir zaman kitap okumam (yılda bir kere bile değil)	23	3,9	0,6	7,64	,000*	e>c,b; p.001; d>b; p<.001
Çok nadir kitap okurum(yılda 1-2 kere)	96	3,8	0,5			
Ara sıra kitap okurum (6 ayda 2-3 kere)	308	3,9	0,6			
Sıklıkla kitap okurum (ayda 3-4 kere)	288	4,0	0,6			
Her zaman kitap okurum (haftada 4-5 kere)	190	4,2	0,6			

N= Katılımcı Sayısı, \bar{X} = Ortalama, SS= Standart Sapma, F= ANOVA Testi Sonucu, p= Anlamlılık değeri

Tablo 8’de, öğretmenlerin kitap okuma sıklığına göre eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü ANOVA test sonuçları sunulmuştur.

Ölçeğin Genel: Kitap okuma sıklığı grupları arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(4, 900) = 17,217$, $p < 0,001$. Bonferroni post-hoc analizlere göre, her zaman kitap okuyanların ($\bar{X} = 4,349$, $SS = 0,443$) diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı

görülmüştür ($p < 0,001$). Ayrıca, sıklıkla kitap okuyanlar ($\bar{X} = 4,153$, $SS = 0,495$) ara sıra, nadiren ve hiç kitap okumayanlardan daha yüksek puan almıştır ($p < 0,001$).

Genel olarak, öğretmenlerin kitap okuma sıklığı arttıkça eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algılarının ve alt boyutlarındaki puanlarının anlamlı şekilde arttığı gözlemlenmiştir.

Görev yapılan lise değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırılması.

Söz konusu durumu incelemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Görev Yapılan Lise Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark_ Bağımsız Örneklem T Testi

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ölçeğin Geneli	Anadolu Liselesi	509	4,13	0,50	,01	,986
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	4,13	0,50		
Sorgulama Alt Boyutu	Anadolu Liselesi	509	4,11	0,53	,27	,782
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	4,10	0,52		
Analiz Alt boyutu	Anadolu Liselesi	509	4,17	0,57	,19	,846
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	4,16	0,55		
Değerlendirme Alt boyutu	Anadolu Liselesi	509	4,19	0,62	,20	,839
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	4,18	0,61		
Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutu	Anadolu Liselesi	509	4,19	0,57	,08	,935
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	4,19	0,58		
Çıkarımda Bulunma Alt Boyutu	Anadolu Liselesi	509	3,96	0,58	-1,00	,317
	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselesi	396	4,00	0,58		

*N= Katılımcı Sayısı, \bar{X} = Ortalama, *SS*= Standart Sapma, *t*= Bağımsız Örneklem T Testi Sonucu, *p*= anlamlılık değeri*

Tablo 9’da, öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerinin bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması sonuçları sunulmuştur. Analizler, öğretmenlerin görev yaptığı Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grupları arasında eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Genel olarak, sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu, her iki lise türünde görev yapan öğretmenlerin eleştirel okuma becerisine ilişkin öz-yeterlik algılarının birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırılması.

Katılımcılara branşlarının ne olduğuna dair yöneltilen soru sonucunda alınan cevaplar incelendiğinde branşlar üç grup altında toplanmıştır; sözel n=479 (yabancı dil n=105, rehberlik n=51, tarih n=55, din

kültürü ve ahlak bilgisi n=50, Türk Dili ve Edebiyatı n=144, felsefe n=39, coğrafya n=35), sayısal =243 (matematik n=92, fizik n=33, kimya n=42, biyoloji n=46, bilişim teknolojileri n=30) ve diğer branşlar =183 (beden eğitimi, müzik, elektrik öğretmeni, tesisat öğretmeni, metal öğretmeni, mobilya öğretmeni, grafik öğretmenliği, çocuk gelişimi öğretmeni, güzellik ve saç bakım öğretmenliği, sağlık bilgisi, moda tasarım öğretmeni, sanat tasarım öğretmeni, ail eve tüketici hizmetleri öğretmeni, yiyecek ve içecek hizmetleri öğretmeni, el sanatları, adalet, meslek öğretmeni, turizm ve paramedic) şeklindedir. Söz konusu durumu incelemek üzere tek yön ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10.

Branş Değişkeni Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark_ Tek Yön ANOVA Testi

		N	\bar{X}	SS	F	p	Değişikliğin Yönü
Genel Ortalama	Sayısal	243	4,00	0,46	27,86	0	Sözel>Sayısal, Diğer; p=.001
	Sözel	479	4,24	0,49			
	Diğer	183	3,99	0,51			
Sorgulama	Sayısal	243	3,98	0,47	26,35	0	Sözel>Sayısal, Diğer; p=.001
	Sözel	479	4,22	0,52			
	Diğer	183	3,97	0,54			
Analiz	Sayısal	243	4,03	0,52	27,03	0	Sözel>Sayısal, Diğer; p=.001
	Sözel	479	4,29	0,54			
	Diğer	183	4,01	0,58			
Değerlendirme	Sayısal	243	4,05	0,60	20,86	0	Sözel>Sayısal, Diğer; p=.001
	Sözel	479	4,31	0,60			
	Diğer	183	4,04	0,61			
Benzerlik ve Farklılık	Sayısal	243	4,07	0,53	20,97	0	Sözel>Sayısal, Diğer; p=.001
	Sözel	479	4,31	0,57			
	Diğer	183	4,05	0,59			
Çıkarımda Bulunma	Sayısal	243	3,89	0,54	9,536	0	Sözel>Sayısal, Diğer; p=.001
	Sözel	479	4,06	0,58			
	Diğer	183	3,89	0,61			

N= Katılımcı Sayısı, \bar{X} = Ortalama, SS= Standart Sapma, F= ANOVA Testi Sonucu, p= Anlamlılık değeri

Tablo 10'da, öğretmenlerin branşlarına (sayısal, sözel ve diğer) göre eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, branşlar arasında eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algıları açısından anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Post hoc testi olarak Bonferroni kullanılmıştır.

Genel Ortalama: Branşlara göre genel ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(2, 902) = 27,865$, $p < 0,001$. Post-hoc analizler sonucunda, sözel branşta görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,24$, $SS = 0,49$), sayısal ($\bar{X} = 4,00$, $SS = 0,46$) ve diğer branşlarda ($\bar{X} = 3,99$, $SS = 0,51$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür ($p < 0,001$).

Genel olarak, sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısı, sayısal ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, sözel branşta

çalışan öğretmenlerin eleştirel okuma becerisine dair kendilerine daha fazla güven duyduklarını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, lise öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutları için katılımcıların eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. *Ölçeğin geneli için*; katılımcıların genel ölçek puanları, 1,70 ile 5,00 arasında değişmekte olup, ortalama puan 4,126 (SS = 0,499) olarak bulunmuştur. Bu, katılımcıların eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. *Sorgulama alt boyutu için*; katılımcıların puanları 1,70 ile 5,00 arasında değişmektedir. Ortalama puan 4,107 (SS = 0,527) olup, bu boyutta da yüksek bir öz-yeterlik algısına işaret etmektedir. *Analiz Alt Boyutu için*; puanlar 1,14 ile 5,00 arasında değişmekte ve ortalama puan 4,164 (SS = 0,559) olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar bu alt boyutta da yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip görünmektedir. *Değerlendirme alt boyutu için*; minimum puan 1,00, maksimum puan ise 5,00'dır. Ortalama puan 4,184 (SS = 0,617) olup, katılımcıların değerlendirme becerisi açısından kendilerini yetkin gördüklerini göstermektedir. *Benzerlik ve Farklılık Alt Boyutunda ise* puanlar 1,60 ile 5,00 arasında değişmekte, ortalama 4,191 (SS = 0,577) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, katılımcıların bu boyutta da yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak, *çıkarmada bulunma alt boyutunda*; puanlar 1,20 ile 5,00 arasında değişmektedir. Ortalama puan 3,981 (SS = 0,584) olup, diğer boyutlara göre biraz daha düşük bir ortalama olmasına rağmen, katılımcıların bu boyutta da genel olarak yüksek bir öz-yeterlik algısı taşıdığını göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak, yapılan veri analizi doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubunda yer alan 905 katılımcının 421'ini kadın ve 484'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Kadınlar, çalışma grubunun %46,5'ini, erkekler ise %53,5'ini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, lise öğretmenlerinin eleştirel okuma öz-yeterlik algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir. Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin geneli ve alt boyutlar için bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında, ilk olarak, ölçeğin genelinde kadın katılımcıların ($\bar{X} = 4,149$, SS = 0,487) ve erkek katılımcıların ($\bar{X} = 4,107$, SS = 0,51) ortalama puanları karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(903) = 1,252$, $p = 0,211$. Benzer bir sonuç Aybek ve Aslan (2015)'in çalışmasında da yer almaktadır. Araştırma bulgularında, "öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($U=44548,00$, $p > ,05$)." ifadesine yer verilmiştir. Topçuoğlu Ünal (2013)'in çalışmasındaki bulgular da aynı yöndedir. Çalışmada; analiz sonuçlarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; erkeklerin eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları ile kadınların özyeterlik algıları arasında fazla bir fark olmadığını ortaya koyduğu ifade edilmiştir. Yine, Aşılıoğlu ve Yaman (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında "Cinsiyet faktörünün öğretmen adaylarının eleştirel özyeterlik algılarını etkilediğini ve kadın öğretmen adayların eleştirel okuma özyeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır." ifadelerine yer verilmiştir.

Bununla beraber, Özden (2018), çalışma grubunu lisans öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada, farklı verilere ulaşmıştır. Buna göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşan Özden (2018), çalışmasında; "Lisans ve ön lisans öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında toplamda ve bütün alt boyutlarda anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık kız öğrenciler lehinedir." ifadelerine yer vermektedir. Örs (2023)'ün yaptığı çalışmanın bulguları da cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın öğretmenler lehinedir. Araştırma bulgularında:

T-Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği “toplam puanları” cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir ($t(354)= 2.81, p<.05$). Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($X= 171.4$) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ($X=166.0$) daha yüksek olduğundan bu farklılık kadınlar lehine değişmektedir (Örs, 2023) ifadelerine yer verilmiştir. Tekin (2023)’in araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmacının ifadesiyle; katılımcıların cinsiyet bağımsız değişkeni ile yetişkin okuma motivasyonu alt boyutları olan benlik ($t(572)= 4.71, p<.05$) ve diğer ($t(572)= 2.55, p<.05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Takip testi bulgularına göre kadın öğretmenlerin benlik ve diğer motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Benzer biçimde Koçak (2020), çalışma grubunu eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada “Eleştirel okumanın alt boyutlarının hepsinde ve eleştirel okuma boyutunun kendisinde cinsiyeti kadın olan öğrencilerin lehine puanlarda anlamlı bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.” ifadesine yer vermiştir. Kösem (2019)’in çalışmasında da cinsiyet değişkeni bağlamında kadınlar lehine bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmacının ifadesiyle; öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin geneline ilişkin kız öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=144,00$) ile erkek öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ($\bar{X}=139,54$) arasından $U=14727,5, p=.001<.05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğretmen adaylarının ilgi / sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarının ilgi / sevmek ve okumaya yönelik genel tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş gruplarına göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur. İlk olarak, ölçeğin genelinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 901) = 1,615, p = 0,184$. Bu sonuç, yaş gruplarının ölçeğin genel puanlarına etkisinin olmadığını göstermektedir. *Sorgulama Alt Boyutunda*, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 901) = 2,853, p = 0,036$. Post-hoc analiz sonucunda, 28-33 yaş grubunun ($\bar{X} = 4,173, SS = 0,434$) 22-27 yaş grubuna ($\bar{X} = 3,996, SS = 0,593$) göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p = 0,022$). *Analiz ve değerlendirme boyutlarında* yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. *Benzerlik ve farklılık alt boyutlarında* ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3, 901) = 3,041, p = 0,028$. Ancak post-hoc analizde hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu belirtilmemiştir, bu nedenle ek analizlerle belirlenmesi gerekmektedir. Örs (2023)’ün çalışmasında, yaş değişkenine ait bulgular ise şöyledir: Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği “toplam puanları” yaş değişkenine göre anlamlı ölçüde bir farklılık göstermemektedir: ($X^2(3) = 1.74, p>.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek eleştirel okuma toplam öz yeterlik algısına “41-50” yaş grubunun; en düşük eleştirel okuma toplam öz yeterlik algısına da “31-40” yaş grubunun sahip olduğu görülmektedir. Bulgular alt boyutlar bakımından ele alındığında eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği puanlarının değerlendirme ($X^2(3) = 1.03, p>.05$); araştırma-inceleme ($X^2(3) = 5.56, p>.05$) ve görsel alt boyutlarında ($X^2(3) = 5.64, p>.05$) da anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmaktadır. Kösem (2019) çalışmasında; “Öğretmen Adaylarının yaşa göre kitap okumaya yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?” alt problemine cevap aramıştır. Elde ettiği bulgular, kişisel ve sosyal gelişime katkı alt boyutunda; anlamlı bir fark olmadığı, ilgi ve sevmek alt boyutunda; yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı, önem/değerli alt boyutunda ise anlamlı bir fark olduğu yönündedir. Buna göre; Önem / değerli bulma alt boyutunda, 18-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının önem / değerli bulma tutum düzeyi ($\bar{X}=19,66$) 20-21 yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($\bar{X}=18,67$) ve 21+ yaş grubundaki öğretmen adaylarından ($\bar{X}=18,14$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Deneyim (mesleki kıdem) değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerini karşılaştırılması amacıyla tek yön ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin genelinde deneyim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı yönündedir: $F(3, 772) = 0,459, p$

= 0,766. Bu sonuç, öğretmenlik deneyim süresinin ölçeğin genel puanlarına etkisinin olmadığını göstermektedir. *Sorgulama* alt boyutunda da deneyim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 772) = 1,1, p = 0,355$. Deneyim süresinin *sorgulama alt boyutunda* anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. *Analiz alt boyutunda* da deneyim süresine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 772) = 0,349, p = 0,845$. Bu, deneyim süresinin analiz alt boyutunda etkili olmadığını göstermektedir. Yine, *değerlendirme* alt boyutunda deneyim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 772) = 0,334, p = 0,855$. Deneyim süresinin değerlendirme alt boyutuna etkisi gözlemlenmemiştir. Son olarak, *benzerlik ve farklılık alt boyutunda* da deneyim süresine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $F(3, 772) = 0,956, p = 0,431$. Bu sonuç, öğretmenlik deneyim süresinin bu alt boyut üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Örs (2023)'ün yaptığı çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmış ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği "toplam puanlarının" mesleki kıdeme göre anlamlı ölçüde bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Tekin (2023)'in çalışmasında yer alan mesleki kıdem değişkenine ilişkin eleştirel okuma özyeterlik algı ölçeği ANOVA sonuçları, kıdem yılı 5-10 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 5-10 yıl olan öğretmenler arasında hizmet süresi 5-10 yıl olan öğretmenlerin lehine, ayrıca kıdem yılı 5-10 yıl olan öğretmenler ile kıdem yılı 10 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında hizmet süresi 5-10 yıl olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu yönündedir.

Eleştirel okuma öz-yeterlik algısının kitap okuma sıklığı grupları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu bulgular arasında yer almaktadır. Kitap Okuma Sıklığı Grupları Arasında Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Algısı Açısından Fark Tek Yön ANOVA Testi sonuçlarına göre; kitap okuma sıklığı grupları arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(4, 900) = 17,217, p < 0,001$. Bonferroni post-hoc analizlere göre, her zaman kitap okuyanların ($\bar{X} = 4,349, SS = 0,443$) diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($p < 0,001$). Ayrıca, sıklıkla kitap okuyanlar ($\bar{X} = 4,153, SS = 0,495$) ara sıra, nadiren ve hiç kitap okumayanlardan daha yüksek puan almıştır ($p < 0,001$). Benzer sonuca Aybek ve Aslan (2015)'in çalışmasında da ulaşılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında:

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile okudukları kitap türleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2 = 28,337, p < ,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda haftada bir kitap okuyanlar ile üç ayda bir okuyanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U = 14365,00, p < ,05$). (Aybek & Aslan, 2015) ifadelerine yer vermişlerdir. Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışma da Topçuoğlu Ünal (2013)'a aittir. Araştırmacı, yaptığı çalışmada:

Elde edilen bulgularla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre okuma sıklığı ile eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algısı arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir, $F(2, 129) = 7,29, p < ,05$. Hangi okuma sıklıkları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre, her gün kitap okuyan öğrencilerin özyeterlik algılarının ($X = 107,07$), ara sıra okuyan ($X = 102,70$) ve çok nadir okuyan ($X = 99,42$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür, ifadelerine yer vermiştir. Tekin (2023)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile yetişkin okuma motivasyonu arasında anlamlı bir etkisi olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmada, öğretmenlerin branşlarına (sayısal, sözel ve diğer) göre eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, branşlar arasında eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algıları açısından anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Post-hoc testi olarak Bonferroni'nin kullanıldığı çalışmada; branşlara göre genel ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(2, 902) = 27,865, p < 0,001$. Post-hoc analizler

sonucunda, sözel branşta görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,24$, $SS = 0,49$), sayısal ($\bar{X} = 4,00$, $SS = 0,46$) ve diğer branşlarda ($\bar{X} = 3,99$, $SS = 0,51$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür ($p < 0,001$).

Görev yapılan lise değişkenine göre öğretmenlerinin eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeyleri karşılaştırılmış ve öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerinin bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin görev yaptığı Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grupları arasında eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir fark bulunmadığı bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin genel ölçek puanı; $\bar{X} = 4,127$, $SS = 0,499$ ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin puanı; $\bar{X} = 4,126$, $SS = 0,501$ olarak ölçülerek okul türleri bağlamında, aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(903) = 0,017$, $p = 0,986$). Bu veri, iki lise türü arasında eleştirel okuma becerisi öz-yeterlik algısının genel olarak benzer olduğunu göstermektedir. Literatürde, okul türü değişkeni bağlamında yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığından karşılaştırma yapılmamıştır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler uygun görülmüştür:

- Araştırmanın bulguları, “yaş” faktörünün eleştirel okuma öz-yeterlik algısını anlamlı olarak etkilemediğini göstermektedir. Bu veriden hareketle, eleştirel okuma becerisinin her yaşta kazanılabilen bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Düşük bir eleştirel okuma öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin bu beceriyi kazanmak için geç kalmadıklarını ifade etmek gerekir. Bu anlamda; okumaların, sık ve yoğun yapılması ve yine, bu okumaların eleştirel okuma teknikleriyle yapılması önerilmektedir.
- “Cinsiyet” değişkenine ilişkin olarak, diğer çalışmalarda kadın öğretmen ve öğretmen adayları lehine bulgulara rastlansa da bu çalışmada anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Veriden hareketle, kadın ya da erkek cinsiyetleri arasında bir avantaj ya da dezavantaj ikilemi söz konusu değildir. Kadın ya da erkek öğretmenler, bu beceriyi kazanmada benzer ön hazırbulunuşluğa sahiptir.
- Etkisi incelenen bir diğer değişken ise “kıdem” faktörüdür. Çalışma bulguları, meslekte geçirilen süre olarak ifade edilen kıdem, eleştirel okuma öz-yeterlik algısını anlamlı olarak etkilemediğini ortaya koymaktadır. O hâlde, mesleğin başındaki genç öğretmenlere, eleştirel okuma becerisini zamana ve deneyime bırakmak yerine, bu beceriyi eleştirel okuma teknikleriyle kazanmaları önerilmektedir.
- Çalışmada ele alınan değişkenlerden dördüncüsü olan “kitap okuma sıklığı” değişkeni, diğer değişkenlerden farklı olarak, anlamlı bir fark yaratmıştır. Bulgular; ölçeğin Genel için, kitap okuma sıklığı grupları arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir fark bulunduğu yönündedir. “Her zaman kitap okuyanların” diğer gruplara göre anlamlı şekilde puan aldığı görülmüştür. Ayrıca, “sıklıkla kitap okuyanlar”; ara sıra, nadiren ve hiç kitap okumayanlar gruplarından daha yüksek puan almıştır. Bu bulgudan hareketle, kitap okuma sıklığı, eleştirel okuma öz-yeterlik algısını anlamlı şekilde etkilemektedir. O hâlde, öğretmen ve öğretmen adaylarına, kitap okumaya sıklıkla zaman ayırmaları önerilebilir.
- Eleştirel okuma öz-yeterlik algısının incelenmesinde etkisi araştırılan bir diğer değişken ise “branş” değişkenidir. Yapılan analizler, bu değişken bağlamında gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Öncelikle, branşlar; sözel, sayısal ve diğer olarak üç gruba ayrılmış ve sözel gruptaki katılımcıların sayısal ve diğer olarak adlandırılan grup katılımcılarından anlamlı derecede daha yüksek eleştirel okuma öz-yeterlilik algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Bu veriden hareketle, okuma etkinliğinin

branşlar bağlamında, sözel branşlarda daha sıklıkla yapıldığı ve bunun da eleştirel okuma öz-yeterlilik algısını beslediği söylenebilir.

- Okul türü değişkeni bağlamında yapılan analizler, bu değişkenin eleştirel okuma öz-yeterlilik algısı için anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir.

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*, 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.
- Aşlıoğlu, B., & Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlilik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), s. 1672-1683.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yay. 1. Baskı
- Çifçi, M. (2009). Eleştirel okuma, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(2006/1), 55-80.
- Duran, E. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma. *International Journal of Social Science*, 6(2), 351-365.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using spss*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- George, D. & Mallery, P. (2010) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. 10th Edition, Pearson, Boston.
- Gezer, M. (2021). Örneklem seçimi ve örnekleme yöntemleri. B. Çetin, M. İlhan ve M.G. Şahin (Edt.). *Eğitimde araştırma yöntemleri (Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler)* içinde (ss. 143-144). Ankara: Pegem Akademi.
- 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 Güvenirlik Çalışması*, 3(1), 113- 140.
- Karasar, N. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Korkmaz, i. (2020). Nicel Araştırmalarda Evren, Örneklem, Örnekleme Teknikleri, B. Oral, A.Çoban (Eds.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (kuramdan uygulamaya)* içinde (ss.151). Ankara: Pegem Akademi
- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.
- Kösem, V.C. (2019). *Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi].
- Örs, G. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi].
- Özden, M. (2018). Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science, Yıl: 5, Sayı: 29, Ekim2018, s. 303-313.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education (UK).

- 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.
- Tekin, M.T. (2023). *Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eleştirel okuma öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi].
- Topçuoğlu Ünal, F. (2013). *Dil ve edebiyat eğitimi dergisi*, 2(6), 33-42.
- Yılmaz, M. (2023). *Okuma Eğitimi (yeni gelişmeler ışığında) içinde*, Ankara: Pegem Akademi.

Ekler

EK-1: Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİ ÖZ-YETRELİK İNCELENMESİ

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere veri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Çalışmamda; "Lise Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi" incelemeyi hedeflemektedirim. Formu vereceğiniz cevaplar bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmamızın sağlıklı olması açısından çok önem arz etmektedir. Bu nedenle gerçek manadaki görüşlerinizi yansıtmamız çok önemlidir. Bütün sorulara içtenlikle cevap vermenizi dilerim.

Katkınız için teşekkür ediyorum

Saygı ve Sevgilerimle

Sevim KORHAN

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sevimsevim339@gmail.com

ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

SEÇENEKLER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.					
2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.*					
3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.					
4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.					
5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.					
7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.*					
8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.					
9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.					
10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.					
11. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.*					
12. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.					
13. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.					
14. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.					
15. Okuduğum metnindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim.					
16. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.*					
17. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.					
18. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim.					
19. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.					
20. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.					
21. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.*					
22. Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.					

23. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.					
24. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.					
25. Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemede zorlanırım.*					
26. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.					
27. Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşarım.*					
28. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.					
29. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.					
30. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim.					
31. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.					
32. Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.*					
33. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.					

* Olumsuz maddeler

ÖLÇEĞİN YAPISI:

- Faktör Sorgulama:** 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. maddeler
- Faktör: Çıkarımda Bulunma:** 12-13-14-15-16. maddeler
- Faktör: Analiz:** 11-17-18-19-20-21-22. maddeler
- Faktör: Değerlendirme:** 23-24-25-26-27-28. maddeler
- Faktör: Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma:** 29-30-31-32-33. maddeler

EK-2: Etik Beyan

EK-3: Araştırma İzni

9-11 Yaş Aralığındaki Çocukların Doğa Bağlılığı Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Rüveyda BÜKÜM¹

MEB

Elçin AYZAZ²

Dicle Üniversitesi

Özet

Doğa bağlılığı literatürde doğaya karşı duygusal bir bağ oluşturma, doğanın bir parçası olduğunu hissetme şeklinde açıklanmıştır. Doğaya bağlılık etkinlikleri, bireylerin doğa ile bağ kurması veya var olan bağı güçlendirmek amacıyla geliştirilmiş etkinlikler olarak açıklanabilir. Doğa bağlılığının, doğa ile etkileşimli etkinlikler yapmanın farklı konularda faydalı olduğu bilinmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde doğa bağlılık etkinliklerinin erken yaşta verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu araştırmada katılımcılar, Diyarbakır ilinde bulunan farklı okullarda öğrenim görmekte olan 9-11 yaş aralığındaki yedi ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere uygun doğa bağlılık etkinlikleri geliştirilmiştir. Doğa bağlılık etkinlikleri dört ana etkinlik çerçevesinde toplam 6 haftada gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerle çocukların doğa bağlılık etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve gözlemlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Geliştirilen doğa bağlılık etkinlikleri süresince çocuklarla uygulamalar öncesi ve sonrasında odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik günlük gözlemleri ve görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken elde edilen verilerden kod, kategori temalara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda çocukların görüşlerinde değişiklikler olduğu ve etkinlikler sırasında öğrencilerin doğaya karşı bağlılık geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin genelde etkinliklerin fiziksel kısımlarında uygulama yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrenci görüş ve gözlemleri sonucunda revize edilecek etkinliklerin uygulamalarda kullanılmak için daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencisi, doğa bağlılığı, doğa etkinlikleri

Giriş

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 açılarından incelendiği çalışmalar oldukça dikkat çekicidir. 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.

¹ Sorumlu Yazar. Sınıf Öğretmeni, MEB, e-posta: benruveydaaa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0901-1569>

² Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, elcin.ayaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2488-6777>

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.

Bu çalışma ile gerçekleştirilen görüşme ve gözlemler sonrasında, öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerinin oluşturulmasında bu çalışmanın bulgularının rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, ilkökull öğrencileri için geliştirilen doğaya bağlılık etkinliklerinin, öğrenci görüşleri ve gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. İlkokul öğrencilerinin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik genel görüşleri nelerdir?
2. Doğaya bağlılık etkinliklerinin öğrencilerin doğaya olan ilgisini artırma üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Öğrencilerin gözlemleri, doğaya bağlılık etkinliklerini nasıl yansıtmaktadır?
4. Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri sırasında yaşadıkları zorluklar nelerdir?
5. Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri ile ilgili önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, temel nitel araştırma yöntemi deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik günlük gözlemleri ve görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışma, doğaya bağlılık etkinliklerini yapan ilkökull öğrencilerinin bu etkinlikler hakkında görüş ve gözlemlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında etkinliklerin içeriği Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri dersindeki öğretim programlarındaki Millî Eğitim Bakanlığı (2018), doğa ve çevreyle ilgili temel kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken doğa ile etkileşim kurulabilecek etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar ailelerinden onam formu alınan 9-11 yaş aralığındaki yedi ilkökull öğrencisidir. Veri analizinde isimleri değiştirilerek kodlanmıştır. Etkinlikler öğrencilerin yaşadığı kırsal bir bölgede onların rahat bir şekilde doğa ile ilgilenebileceği, gözlem yapabileceği güvenli bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler; “bitki yetiştirme ve raporlama (Tohumlar Saksıya Etkinliği)”, “kil hamurundan fosil yapımı” 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 araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşü alınmış olarak yapılandırılmış görüşme soruları ve öğrencilerin hazırladığı doğa günlüklerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, gözlem notları ise öğrencilerin her hafta uygulamalardan sonra tuttukları doğa günlüklerindeki ifadeleri ve gözlem notlarından oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan 9-11 yaş aralığında olan yedi 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). İçerik analizi sonucunda veriler temalaştırılmış olup, görüşler temalar yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik genel görüşleri nelerdir?
Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de yansıtılmıştır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Doğaya Bağlılık Etkinliklerine Karşı Genel Görüşleri

Temalar	Kodlar						
	Ali	Arda	Yusuf	Süleyman	Esmâ	Feyza	Zeynep
Doğa ile bağ kurma	—	Doğada arayış	Doğada eğlenme	Doğada eğlenme	Zevkli etkinlikler, uğraş edinme	Ürün ortaya çıkarmak	Aktivite imkânı, sorumluluk
Duygusal deneyim	Heyecan	Heyecan Mutluluk	Heyecan	Güzel ve mutlu hissetme - heyecan	Sabırsız hissetme ve heyecan	Heyecan ve mutluluk	Sabırsız hissetme ve mutluluk
Zorluklarla karşılaşma	Kil yoğurma	Takım çalışması, Malzeme arayışı	Kil yoğurma	Saksı süsleme malzemesi bulma	—	—	Saksı süsleme malzemesi bulma
Eğitimsel katkılar	Bilgi edinme	—	—	Bilgi edinme	—	—	Bilgi edinme
Sosyal etkileşim ve işbirliği	—	—	—	Yardımlaşma	—	Bilgi alışverişi	—

Tablo 1’de öğrencilerin doğa bağlılık etkinlikleri ile ilgili genel görüşlerinde farklı ifadeler yer verilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında katılımcıların kullandıkları ifadeler görülmektedir. Katılımcıların doğa ile bağlılık ifadesine öğrencilerden biri olan Feyza “...Doğada oyun oynayabileceğimi öğrendim. **Eğlebileceğimi öğrendim.** Doğaya bakınca artık aklımda daha **farklı şeyler canlanıyor.** Doğada **daha fazla vakit geçirmek isterim.** Doğa da çok daha **yaratıcı şeyler** yapılabiliyorum. Etkinliklerden önce ağaç sadece ağaçtı. Etkinliklerden sonra ağaçlara karşı **doğaya karşı aramızda bir bağ oldu...**” şeklinde açıklamıştır. Aynı ifade ile ilgili Zeynep “...Sabah erkenden kalkıp saksılarımı suluyordum. Bitkim ile aramızda bir bağ oluştu...” şeklinde ifade etmiştir.

Duygusal deneyim ifadesine; Ali “...doğa etkinlikleri ile **okulda karşılaşmadım.** bu yönden **farklı ve heyecan vericiydi...**”, Arda “...Etkinliklerde beni en çok mutlu eden dedektif gibi doğada bir şeyler aramaktı...” ve “...kil etkinliği beni çok etkiledi. En fazla kil yapma etkinliği beni **heyecanlandırdı.** Ektiğim tohumların çıkması **çok iyi hissettirdi** başardığımı düşünüp **mutlu oldum.**”, Yusuf “...Doğa ile bu kadar **eğleneceğimi düşünmemiştim.** Çok **güzel hissettirdi...**” şeklinde açıklama yapmıştır.

Zorluklarla karşılaşma ifadesini; Süleyman “...saksıyı süslerken çok zorlandım **arkadaşlarımdan yardım istedim.** Bu şekilde etkinliği tamamlayabildim...”, Feyza “ Tohumun çıkmasını **beklemek benim için üzücüydü.** Çıkmayacağını düşündüm. Toprağı sularken umutsuzdum ve bu beni çok

zorladı. Pes etmek üzereydim ama tohumum filizlenmeye başladı bu beni çok mutlu etti...” şeklinde açıklamıştır.

Eğitimsel katkılar kısmında öğrencilerden Süleyman sadece eğitimine katkısı olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Ali ve Feyza ise ilk defa bu etkinliklerle karşılaştığı için eğitici bir yönü olduğuna değinmiştir. Sosyal etkileşim ve işbirliği ifadesi gözlemler göz önünde bulundurularak şu şekilde açıklanabilir; Feyza isimli öğrenci bireysel bir şekilde daha çok aktif olmak istemiştir ve arkadaşları ile ortak çalışmadan kaçınmıştır ancak etkinliklerin bazı kısımlarında zorlandığını ifade edip arkadaşlarından yardım istemiştir. Arkadaşlarının söylemlerini dikkate alan Feyza etkinlikleri başarıyla tamamlamış ve işbirliği içerisinde çalışmaya karşı daha pozitif yaklaşmıştır.

Öğrencilerin genel olarak zorlandıkları kısımlarda takım çalışmalarına yöneldiği gözlemlenmiştir.

Doğaya bağlılık etkinliklerinin öğrencilerin doğaya olan ilgisini artırma üzerindeki etkisi nasıldır? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yansıtılmıştır.

Tablo 2. Doğaya Bağlılık Etkinliklerinin Öğrencilerin Doğaya Olan İlgisini Artırma Üzerindeki Etkisi

Temalar	Kodlar						
	Ali	Arda	Yusuf	Süleyman	Esmâ	Feyza	Zeynep
Doğaya karşı merak	Estetik, görsel ürün	Farklı türler	—	Farklı çeşitte canlılar	Görsel farklılıklar	Çevre gözlemi, farklı keşifler	Farklı keşifler
Doğa için ayrılan süre	Sosyal vakit geçirme	Araştırma - inceleme isteği	İlgide artış	Çeşitli etkinlikler	Araştırma - inceleme isteği	Araştırma - inceleme isteği	Farklı deneyimler edinme
Araştırma ve inceleme	Bitki ve taşların oluşumu	Bitki ve böcek türleri	—	Bitkilerin yapısı	Bitkilerin özellikleri	Çevre gözlemi	Çeşitli bitkiler
Çevreyi fark etme	Farklı taşlar ve bitkileri fark etme	Detayları fark etme	—	Detayları fark etme	Çevreyi keşfetme, keşifle öğrenme	Çevreye ait hissetme	Doğanın estetik yönünü fark etme

Tablo 2’de doğaya bağlılık etkinliklerinin öğrencilerin doğaya olan ilgisini artırma üzerindeki etkisine yönelik yapılan görüşmelerdeki farklı ifadelere yer verilmiştir. Tablo 2’ye bakıldığında katılımcıların kullandıkları ifadeler görülmektedir. Katılımcıların doğaya karşı merak ifadesine Arda “... Bir sürü böcek ile karşılaştım ve bu benim merakımı arttırdı. Daha fazla vakit geçirmek istiyorum çünkü neler yapılabilir veya neleri görebilirim merak ediyorum. Gözlerim farklı böcekler ve farklı bitkiler arıyor...” şeklinde cevap vermiştir. Ali ise “...daha çok bitkilere bakıyorum. Acaba tohumundan nasıl çıktı diye merak ediyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Etkinliklerin ortamı değişmemiştir. Bütün etkinlikler aynı ortamda yapılmıştır. Etkinlikler süresince öğrencilerin sorularının sıklığı ve çevrelerine karşı daha meraklı daha sorgulayıcı davranışlarda buldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin daha önce dikkat etmedikleri şeylere daha çok dikkat ettikleri ve bunları birbirleri ile paylaşmaya oldukça motive oldukları gözlemlenmiştir.

Doğa için ayrılan süre ifadesine öğrencilerden Ali “...Daha fazla etkinliğe katılmak isterim ama doğada bireysel fazla vakit geçirmek istemem...” şeklinde cevap vermiştir. Aynı ifadeye öğrencilerden Arda “...Doğaya olan ilgim arttı. Eskiden gözlemlemeden geçirdim şimdi daha fazla dikkat ediyorum. Şimdi çevreme farklı bakıyorum acaba bunlarla etkinlik yapabilir miyim diyorum ya da bunlar nasıl oluştu diyorum. Doğada daha fazla vakit geçirmek istiyorum...” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerden Zeynep ise “...Doğayı daha çok sevmeye başladım. Anılar biriktirdim ve o anuların çoğalmasını istiyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Araştırma ve inceleme ifadesine öğrencilerden Esmâ “...Kalpli yapraklar gördüm. Farklı taşlar gördüm. Daha fazla araştırmak ve daha fazla şey bulmak istedim. Bitkilerin isimlerini ve özelliklerini çok merak ettim. Gözlem yapmak değişik hissettirdi bir şeyler bulmak istiyordum. Buldukça daha fazla bulmak istiyordum...” şeklinde açıklama yapmıştır. Feyza ise “...Farklı bir yaprak keşfettik. Daha önce hiçbirimiz bu şekilde bir yaprak görmemişti. Daha fazla yaprak görmek istedim. Hep doğada daha fazla daha farklı şeyler görmek araştırmak istedim...” şeklinde cevap vermiştir.

Çevreyi fark etme ifadesine öğrencilerden Feyza'nın görüşmesinden örnek verebiliriz. Feyza görüşmede; “...Eskiden ağaç sadece ağaçtı. Etkinliklerden sonra ağaçlara karşı doğaya karşı aramızda bir bağ oldu. Eğlenebileceğimizi öğrendim. Yetiştirmenin mümkün olduğunu öğrendim. Çevremizi güzelleştirebileceğimizi öğrendim. Tek bir ağaçtan bir sürü ağaç dikebileceğimizi öğrendim...” şeklinde cevap vermiştir.

1. Öğrencilerin gözlemleri, doğaya bağlılık etkinliklerini nasıl yansıtmaktadır? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te yansıtılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Gözlemlerinin, Doğa Bağlılık Etkinliklerine Yansıması

Temalar	Öğrenciler						
	Ali	Arda	Yusuf	Süleyman	Esmâ	Feyza	Zeynep
Doğal çeşitliliği fark etme	Farklı hayvanları gözlemleme	Bitki türleri ve böcekler, solucan	Farklı taşlar	Hasta yapraklar, Farklı kuşlar	Bitkilerdeki farklılıklar	Farklı bitki tohumları	—
Doğal süreçleri anlayabilme	—	Bitki ihtiyaçları, Bitkilerin yetiştirme süreci	Ekosistem dinamikleri, Bitkilerin yetiştirme süreci	Sağlıksız bitki, Bitkilerin yetiştirme süreci	Bitkilerin yetiştirme süreci	Bitkilerin yetiştirme süreci	Bitkilerin yetiştirme süreci

Tablo 3'te öğrencilerin gözlemlerinin, doğa bağlılık etkinliklerine yansımasının belirlenmesi amacıyla farklı ifadelerle yer verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda “Doğal çeşitliliği fark etme” ve “Doğal süreçleri anlayabilme” temalarına yer verilmiştir.

Doğal çeşitliliği fark etme ifadesini öğrencilerden Arda, tohum ekme etkinliğinden sonra “...Tohum ekerken solucan gördüm. Bitkiler için faydalı olduğunu öğrenince çok şaşırdım. Yaprakların üzerinde hep farklı böcekler vardı. Böceklerle karşı hiç ilgim yoktu ama şimdi böcekler ilgimi çekiyor.” bu şekilde açıklamıştır. Yusuf ise “...Saksı süsleme etkinliği için çevreyi gözlemlerken gül ağacının kararıma dikkatimi çekti. Yaprakları incelerken yaprak yiyen turtul gördüm. Farklı şekillerde ve renklerde taşları inceledik hepsinin aynı olmadığını fark ettik...” şeklinde ifade etmiştir.

Doğal süreçleri anlayabilme ifadesi şu şekilde açıklanabilir; Öğrencilerin tamamı tohum ekme etkinliğine katılım sağlamıştır. Katılım sağlayan öğrencilerin bitkileri filizlenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler sürece birebir tanıklık etmiştir. Bu ifade ile ilgili öğrenci yorumları ise şu şekildedir: Öğrencilerden Zeynep “...Sabah erkenden kalkıp saksılarımı suluyordum. Aramızda bir **bağ oluştu**. Sabırsızlıkla bitkimin büyümesini istiyordum...”, ve yine öğrencilerden Zeynep “...Etrafımdaki bitkilerin daha çok büyüüp geliştiğini fark ettim...” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrencilerden Esmâ “...Sulama miktarını ayarlayamadım. Daha sonradan arkadaşlarımdan fikir alarak suyun miktarını değiştirdim tohumum çıkmaya başladı. Bu benim için **zorlayıcı bir süreçti**...” şeklinde hem bitkinin doğal sürecine değinmiştir hem de etkinlikteki yardımlaşmaya vurgu yapmıştır.

Öğrencilerden Yusuf “...Yaprakları incelerken yaprak yiyen tırtıl gördüm...” ifadesi ile bir başka doğal süreçten bahsetmiştir.

Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri sırasında yaşadıkları zorluklar nelerdir? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te yansıtılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Doğaya Bağlılık Etkinlikleri Sırasında Yaşadıkları Zorluklar

Temalar	Kodlar						
	Ali	Arda	Yusuf	Süleyman	Esmâ	Feyza	Zeynep
El becerileri	Kil şekillendirme	Saksı süsleme	Kil şekillendirme	Saksı süsleme	Saksı süsleme	—	Malzeme seçimi - saksı süsleme
Sosyal beceriler	—	—	—	—	—	Takım çalışması	—
Duygusal Zorluklar	—	—	—	Yalnızlık hissi	Sabırsızlık, başarıya karşı inancsızlık	Sabırsızlık	Sabırsızlık, umutsuzluk

Tablo 4’te öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri sırasında yaşadıkları zorluklar belirtilmiştir. Bu bağlamda katılım sağlayan öğrencilerin zorlandıkları alanlar tema olarak seçilmiştir. Bunlar; El becerileri, sosyal beceriler ve duygusal zorluklar olarak ele alınmıştır.

El becerileri ifadesini öğrencilerden Feyza “...Kili kafamda oturtma sürecim biraz uzun sürdü. **Şekil vermek oldukça zorlayıcıydı**...” şeklinde ifade etmiştir. Süleyman “...Saksı süsleme çok zorladı. Takım arkadaşlarımdan yardım istedim. çaresiz hissedip çözüm aradım bulamayınca arkadaşlarımdan yardım istedim...” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal beceriler ifadesini öğrencilerden Feyza “...Etkinliklerde beni en çok zorlayan şey **takım çalışmasıydı**. Herkes çok konuşuyordu. Konuşarak anlaştık...” şeklinde ifade etmiştir.

Duygusal zorluklar ifadesini öğrencilerden Esmâ “...Sulama miktarını ayarlayamadım. Daha sonradan **arkadaşlarımdan fikir alarak suyun miktarını değiştirdim tohumum çıkmaya başladı**. Bu benim için zorlayıcı bir süreçti. Saksı süslemek çok zordu. Yapıştırmak ve doğada uygun malzeme bulmak zorlayıcıydı. Yapamayacağımı hissettim ama inatla aynı şeyleri yapmayı tekrar ettim. Sonunda başarılı oldum...” şeklinde ifade etmiştir. Zeynep ise “Saksı süslerken gerekli malzemeleri bulup birleştirmek çok zor oldu. Malzemelerimi değiştirmek zorunda kaldım. umutsuz hissettiğim anlar oldu. Düşünerek bakarak, deneyerek başarılı oldum.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri ile ilgili önerileri nelerdir?

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'te yansıtılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Doğaya Bağlılık Etkinlikleri ile İlgili Önerileri

Temalar	Kodlar							
	Ali	Arda	Yusuf	Süleyman	Esmâ	Feyza	Zeynep	
Yaratıcı estetik ürünler	Kil şekillendirme	—	Taş mozaik yol	—	Ağaç süsleme	—	Farklı renkli saksılar	
Barınma alanları	—	Gözlemevi, kuş evi	Taş evler(hayvanlar için)	Ağaçevi	—	Kuşevi, hayvanlar için evler	Gözlemevi	
Doğayı çekici hale getirme	—	Farklı tür gözlemleri	Oyuncaksız eğlenceli etkinlikler	Teknoloji ile bütünleştirme	Ağaç süsleme	Sergi, bahçe süsleme	Doğa atölyesi	

Tablo 5'te öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlikleri ile ilgili önerileri belirtilmiştir. Yaratıcı estetik ürünler, barınma alanları ve doğayı ilgi çekici hale getirme temaları belirlenmiştir.

Yaratıcı estetik ürünler ifadesini öğrencilerden Esmâ "...Ağaçları **süsleyip** daha ilgi çekici hale getirebiliriz. Böylelikle öğrencilerin daha çok ilgisini çeker..." şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerden Feyza ise "... Daha fazla çiçek ya da fosil yapıp süslemeler yaparak sergi yapabildik çevremizi süsleyebildik..." şeklinde açıklamıştır.

Barınma alanları ifadesini Yusuf "...Taşlardan **hayvanlara evler** yapabildik..." şeklinde açıklama yapmıştır. Arda ise "...Bir ağacın büyümesini inceleyecek vaktimiz olsun isterdim. Büyükçe bir ağaca **ağaç ev** yapmak isterdim çizgi filmdakilere gibi..." şeklinde açıklama yapmıştır. Buna ek olarak "...**Kediler için doğada ev** yapmak isterdim. Baykuşları incelemek için yüksek bir yerde ev yapmak. **Kuşlara yuva** yapmak. Bu etkinlikleri önerirdim çünkü doğayı bilmeyen birileri etkinlikler sayesinde doğayı öğrenir..." ifadelerini eklemiştir. Öğrencilerden Zeynep ise "Farklı olarak ağaçlara zarar vermeden ağaçların içerisinde bir **gözlem evi** yapabiliriz. Doğaya zarar vermeden bir atölye oluştururdum" demiştir.

Doğayı ilgi çekici hale getirme ifadesini öğrencilerden Esmâ "...Ağaçları **süsleyip** daha ilgi çekici hale getirebiliriz. Böylelikle öğrencilerin daha çok ilgisini çeker..." Zeynep ise "...Saksı yerine toprağı tercih edebildik. Killerden vazolar saksılar yapabildik..." şeklinde açıklama yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencileri için geliştirilen doğaya bağlılık etkinliklerinin, öğrenci görüşleri ve gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu çalışmada, temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik günlük gözlemleri ve görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinliklerine yönelik genel görüşlerinin genel olarak pozitif olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler etkinliklerden sonra doğada daha fazla vakit geçirmek istediklerini belirtmiş aynı zamanda farklı etkinlikler ile doğada eğlenebilecekleri, oyun oynayabilecekleri bilincine erişmiştir. Çocukların doğada daha fazla vakit geçirmek istemeleri ve doğa ile bağ kurmaları Mayer ve Frantz(2004) tarafından yapılan araştırma ile desteklenebilir. Mayer ve Frantz (2004) Doğada vakit geçirdikçe doğaya karşı bağ oluşacağını belirtmiştir. Aynı zamanda doğa bağlılığı doğa faaliyetleri ile güçlenmektedir. Doğa ile ilgilenen insanların doğa bağlılığında anlamlı bir gelişme

olduğu fark edilmiştir (Chen-Hsuan & Monroe, 2012). Çocukların duygusal deneyimlerinde daha çok heyecan ve mutluluk duyguları üzerinde durdukları görülmektedir. Bu durumda doğa ile etkileşim ve pozitif duygular arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir (Pritchard, Richardson, Sheffield ve McEwan, 2020). Bunların yanında etkinlik başlarında bireysel devam etmek isteyen öğrencilerin etkinlik sürecinde fikirlerinde değişiklikler olmuş ve takım çalışmasına yöneldikleri görülmüştür. Bu anlamda Özenoğlu, Aladağ ve Arıkan (2022)' de yaptıkları araştırmanın bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin doğa bağlılık etkinlikleri ile doğaya karşı ilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre onların doğa ile ilgili daha fazla gözlem, araştırma ve inceleme yapmak istedikleri bu sebepten daha fazla vakit ayırmaya meyilli oldukları bulgusuna ulaşılabilir. Benzer şekilde öğrencilerin çevrelerine doğa bağlılık etkinliklerinden sonra daha dikkatli baktıkları, daha detaylı gözlemler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin çevre ve doğa farkındalıklarının etkinlikler ile desteklendiği söylenebilir (Erdoğan, 2011).

Dikkat çeken bir diğer bulgu ise Zeynep öğrencinin “...Doğayı daha çok sevmeye başladım. Anılar biriktirdim ve o anıların çoğalmasını istiyorum...” ifadesi doğa ile etkileşimli etkinlikler yapmanın sonucunda daha fazla etkinlik yapma isteği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Chen-Hsuan ve Monroe (2012) tarafından yapılan çalışma ile desteklenebilir. Chen-Hsuan ve Monroe (2012) de doğada vakit geçirdikçe doğa ile kurulan bağın geliştiğini ifade etmiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin zorlandığı noktaları genel olarak etkinliklerin fiziksel kısımları oluşturmaktadır. Bu alanda yapılacak araştırmalar için geliştirilecek etkinliklerde fiziksel özellikleri daha detaylı göz önünde bulundurarak etkinlikler tasarlanması önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıkları duygusal zorluklar genel olarak bekleme kısmında yaşandığı görülmektedir. Öğrenciler özellikle tohum ekme etkinliğinde, tohumun filizlenmesini beklerken süreci doğru yönetip yönetmediklerinden emin olamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte takım çalışmasına yönelen öğrenciler olduğu gibi bekleme sürecinde başarısızlık yaşadığını düşünüp hayal kırıklığı yaşayan öğrencilerin de olduğu gözlemlenmiştir. Zorlukların öğrencileri iletişime ve yardımlaşmaya motive ettiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Özenoğlu, Aladağ ve Arıkan (2022)' de yaptıkları araştırmanın bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Öğrencilerin doğaya bağlılık etkinlik önerileri dikkate alarak öğrencilerin doğaya karşı daha yaratıcı düşünmeye başladıklarını söylemek mümkündür. Elde edilen bulgulara göre Öğrencilerin etkinlikleri daha yaratıcı hale getirdikleri ya da farklı etkinliklerden bahsettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin yaratıcı düşünceleri üzerinde doğa bağlılık etkinliklerinin olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir. Akkaya (2006) fen ve doğa etkinliklerinin problem çözme becerisinin yanında yaratıcı düşünme becerileri üzerinde de olumlu etki yarattığından bahsetmiştir. Akkaya (2006) tarafından yapılan araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin yaratıcı estetik düşünme ve doğayı ilgi çekici hale getirme temalarında görüldüğü üzere benzer ifadelerden bahsettikleri görülmektedir. Dolaylı yoldan öğrencilerin yaratıcı estetik ürünlerin ilgi çekici ürünler olarak algıladığı sonucuna ulaşılabilir.

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; Erdoğan, 2011; Akkaya, 2006). Bu araştırma katılımcılarının görüş ve gözlem sonuçları değerlendirilerek revize edilecek olan benzer nitelikteki doğa bağlılığı etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal birtakım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

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 algularına etkisi* (Master's thesis, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı).
- Chen-Hsuan, J., & Monroe, M. C. (2012). Nature Connection: Children's Emotional Attitudes Toward Nature. *SAGE*, 44(1), 31-49.
- Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119.
- 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
- Erdoğan, M. (2011). The Effects of Ecology-Based Summer Nature Education Program on Primary School Students' Environmental Knowledge, Environmental Affect and Responsible Environmental Behavior. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2233-2237.
- 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
- Pritchard, A., Richardson, M., Sheffield, D. ve McEwan, K. (2020). Doğayla bağlantılılık ve ödaimonik refah arasındaki ilişki: Bir meta-analiz. *Mutluluk çalışmaları dergisi*, 21, 1145-1167.
- 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.

Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Ortaokul Düzeyinde Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi

Hatice ALİYAZICIOĞLU¹

Nevzat YİĞİT²

MEB

Trabzon Üniversitesi

Özet

Ölçek geliştirme sürecinde, hedef kitlenin belirlenmesi önemli olduğu düşünüldüğünde, ulaşılan kaynaklara göre fen bilimleri alanında belirli bir yaş aralığında olan ortaokul öğrencileri özelindeki ölçek geliştirme çalışmalarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile son on yılda Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi kapsamında yürütülen çalışmada incelenen ölçek geliştirme çalışmaları ölçüt örnekleme yöntemi ile 2014-2024 yılları arasında 25’i makale, 4’ü tez çalışması olmak üzere toplamda 29 ölçek geliştirme çalışması incelenmiştir. Ölçek uyarlama, bildiri özet ve tam metinleri, Türkçe olmayan araştırmalar çalışma kapsamına alınmamıştır. Çalışmada Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, ULAKBİM ve TOAD veri tabanları kullanılarak “fen ölçek geliştirme” ve “ölçek geliştirme” anahtar kelimelerine başlıkta yer veren ve hedef kitlesi ortaokul öğrencileri olan çalışmalar ele alınmıştır. Araştırma sorularına göre elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Son on yıldaki çalışmalarda en fazla tutum ölçeğine rastlandığı, çalışmaların tamamında madde havuzlarının alanyazın taraması yapılarak oluşturulduğu, çoğu çalışmada ön deneme uygulamasının yapıldığı, madde başına düşen katılımcı sayısının en az beş katı şartını sağladığı belirlenmiştir. Ölçüt dayanaklı geçerliğin sadece üç çalışmada incelendiği, çalışmaların tümünde yapı geçerliliğinin belirlenmesinde AFA yapıldığı, 2014-2016 yılları arasındaki çalışmaların çoğunda DFA yapılmadığı belirlenmiştir. AFA ve DFA yapılan çalışmalarda veri toplanan grubun çoğunlukla farklı olduğu, güvenilirlik yöntemlerinden iç tutarlılık yönteminin tüm çalışmalarda kullanıldığı, üç çalışmada da ek olarak test-tekrar test yöntemine bakıldığı görülmüştür. Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul özelinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının bazı aşamalarında benzerliklerin ve farklılıkların olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Eğitimi, Ortaokul düzeyi, Ölçek geliştirme

Giriş

Eğitim, bireylerin kendi hayat tecrübeleri ile kalıcı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak açıklanmaktadır (Ertürk, 1994). Eğitim ile bireylerin bazı davranışları kazanması, kazandığı davranışları geliştirmesi ve yanlış davranışları düzeltmesi amaçlanır (Turgut ve Baykul, 2021). Teknoloji ve bilimdeki hızlı ilerleme, bireyin ve toplumun zamanla değişen ihtiyaçları bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu ilerleme ve değişimden fen bilimleri alanı da payını almıştır. Fen Bilimleri eğitimi ile dönemin gerektirdiği becerilere ve öğrenme alışkanlıklarına sahip, üst düzey düşünebilen, bilimsel süreç becerilerini benimsemiş ve kullanabilen, bilimsel etik ilkelerini ve evrensel ahlaki değerleri benimseyen, fen bilimleri kariyer ve girişimcilik becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu özelliklere sahip bireylerin

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, h_aliyazicioglu_3@hotmail.com ORCID: 0009-0009-9854-8667

² Prof. Dr. Trabzon üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, nyigit@trabzon.edu.tr ORCID:0000-0001-7363-1637

yetiştirilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması önem arz etmektedir. Her öğrencinin farklı olduğu düşünüldüğünde bireysel farklılıkları da dikkate alacak şekilde çeşitli ölçme araçları kullanılması gerekli görülmektedir. Doğrudan gözlenemeyen özelliklerin gözlenebilir hale getirilmesi için çoğu kez ölçme araçlarından biri olan ölçekler kullanılmaktadır.

Ölçek, doğrudan araçlarla ölçülemeyen teorik değişkenlerin seviyelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan maddelerin derlemesi ile oluşturulan bir ölçme aracıdır. Var olduğu düşünülen ancak doğrudan ölçülme imkanı olmayan olgular ölçülmek istendiğinde ölçekler geliştirilir (DeVellis, 2022). 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 geliştirilen bir ölçek birbirini takip eden belirli aşamalardan oluşur. Bu aşamalar; hangi amaçla geliştirileceğine karar verme, ölçülecek özelliğin kuramsal ve kavramsal çerçevesini çizme ve tanımlama, ölçek geliştirme tekniğine karar verme, madde türlerini ve özelliklerini belirleme, maddeleri gözden geçirme ve düzeltme, ön deneme uygulaması yapma, deneme uygulaması yapma, istatistiksel analizleri yapma ve ölçeğe son halini verme şeklindedir (Erkuş, 2021). Ölçek geliştirme süreci, çok emek gerektiren bir süreç olmasının yanında, sonuçların genellenebilir ve hatalardan arınık olması için titizlikle takip edilmesi gereken bir süreçtir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018).

Araştırmacılar fen bilimleri alanında yeni yaklaşım ve amaçlar sonucu ortaya çıkan yeni değişkenler ile ilgili bireylerin psikolojik özelliklerini ölçmek isteyebilir. Yeni bir ölçek geliştirecek kişi, daha önce geliştirilen ölçeklerde eksiklerinin olması, var olan ölçeğin hedef kitlesine uygun olmaması, yeni bir değişken veya konuya dair araştırma yapma isteği gibi gerekçeler öne sürmesi gerekir (Cohen ve Swerdlik, 2013; Erkuş, 2021). Bu durumda ölçek geliştirecek kişinin bu alanda hangi psikolojik değişkenin ele alındığı ve hangi hedef kitle için hazırlandığını bilmesi önemlidir. Ölçek geliştirmenin doğru bir şekilde algılanabilmesi için fen bilimleri eğitimi alanında ve belirlenen hedef kitle üzerinde yapılan araştırmalarda hangi aşamaların izlendiği, hangi konular üzerinde daha fazla çalışıldığı ve ne tür sonuçlar ortaya çıktığının bilinmesi gerekir.

Alanyazın incelendiğinde, fen ile matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmaları (Gül ve Sözbilir, 2015), Türkiye’de fen eğitimi alanında geliştirilen/uyarlanan ölçekleri ve başarı testlerini (Tosun ve Taşkesenligil, 2014), fen bilgisi eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarını (Yılmaz ve Kılıç, 2017) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde hedef kitle olarak herhangi bir sınırlamaya gidilmeden fen 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 fen bilimleri eğitimi alanında ölçek geliştirme çalışmalarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul özelinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmalı olarak ortaya koyması, bu alanda ve bu hedef kitle üzerinde çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması ve alanyazına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Bu çalışma ile son on yılda Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalardan yola çıkarak mevcut durumu, benzerlik ve farklılıkları saptamak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır;

- Ölçek geliştirme çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

- Ölçek geliştirme çalışmalarının konu temalarına göre dağılımı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, madde havuzu oluşturma sürecinde başvurulan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, ön deneme uygulamasının yapılması bakımından dağılımı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, taslak formda yer alan madde başına düşen katılımcı sayısı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, kullanılan geçerlik türlerinin dağılımı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) veri toplanan grubun aynı veya farklı seçilme durumu nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, madde analizinde kullanılan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
- Ölçek geliştirme çalışmalarında, kullanılan güvenilirlik analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, örneklem, verilerin toplanması ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi çalışmasıdır. Doküman incelemesi, belirlenmiş bir amaca yönelik araştırma belgelerini bulma, onları okuma, okuduklarından not tutma ve bu notları değerlendirme aşamalarını kapsar (Karasar, 2005). Ayrıca doküman incelenmesi araştırılması amaçlanan olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı kaynakların analizi sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmaları ele alınmıştır.

Örneklem

Çalışma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmaları amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir tanesi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışma başlangıcında belirlenen ölçütleri karşılayan durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda incelemeye alınacak çalışmaların güncel olması gözetilerek 2014-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılan, fen bilimleri eğitimi alanında ve örnekleme ortaokul öğrencileri olan ölçek geliştirme çalışmaları ölçüt örneklemede esas alınmıştır. Çalışma örnekleme ilişkin bilgiler tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Örnekleme İlişkin Bilgiler

Yayın Türü	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Makale	25	86,2
Yüksek Lisans Tezi	4	13,8
Toplam	29	100

Tablo 1’e göre, belirlenen ölçütlere göre 25’i makale, 4’ü tez çalışması olmak üzere toplamda 29 ölçek geliştirme çalışması incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul özelinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarından elde edilmiştir. Çalışma sürecinin başlangıcında incelenecek çalışmaların seçme kriterleri ve anahtar kelimeler belirlenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarına “fen ölçek geliştirme” ve “ölçek geliştirme” anahtar kelimeleri kullanılarak, Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ve Türkiye Ölçme Araçları Dizini (TOAD) veri tabanlarından yararlanılarak ulaşılmıştır. İlk önce anahtar kavramların başlıkta geçmesi ve çalışmanın fen alanında olması kriter olarak belirlenmiş ve bu çalışmalar incelemeye dahil edilmiştir. Ölçek uyarlama, bildiri özet ve tam metinleri, Türkçe olmayan araştırmalar ile doğrudan ölçek geliştirmeyi konu almayan çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur. Ulaşılan ölçek geliştirme çalışmalarının özet kısmı gözden geçirilerek hedef kitle kriterine göre çalışmaya dahil edilip edilmeyeceğine karar verilmiştir. Eğer özet kısmında hedef kitle hakkında belirsizlik var ise tam metinleri incelenmiştir. Elde edilen hedef kitlesi ortaokul öğrencileri olan fen bilimleri alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmaları tam metinleri detaylı şekilde incelenerek ele alınmıştır. Bu kapsamda 29 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki çalışmalar için kesme tarihi 30 Temmuz 2024 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Belirlenen ölçütler doğrultusunda ulaşılabilen 29 ölçek çalışmasının analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, verileri dikkatli bir şekilde hazırlama, kodlama ve yorumlama sonucu ortaya çıkan sonuçların paylaşılma durumudur (Güler, Halicioğlu ve Taşkın, 2015). Var olan kuramsal temellerden ve daha önce yapılan çalışmalardan yola çıkarak araştırma soruları oluşturulmuş, süreç içerisinde incelenen çalışmalardaki verilere göre araştırma sorularına yenileri eklenmiştir. İncelen çalışmalar araştırma sorularına göre analiz edilmiş, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının araştırma sorularına göre bulguları sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Çalışmaya dahil edilen ölçek geliştirme çalışmalarının belirlenen yıllara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Belirlenen Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
2014	4	13,8
2015	2	6,9
2016	2	6,9
2017	-	-
2018	2	6,9
2019	3	10,3
2020	4	13,8
2021	3	10,3

2022	4	13,8
2023	3	10,3
2024	2	6,9
Toplam	29	100

Tablo 2' ye göre 2014-2024 yılları arasında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2017 yılı hariç diğer yıllarda ölçek geliştirme çalışması yapıldığı, en fazla ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı yıllar ise 2014, 2020 ve 2022 yılları olduğu görülmektedir. Fen eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının bu yıllar arasında düzensiz bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarının konu temalarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İncelenen Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Konu Temalarına Göre Dağılımı

Konular	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Tutum	7	24,1
Kaygı	5	17,25
Girişimcilik	4	13,8
Okuryazarlık	2	6,9
Motivasyon	1	3,45
Algı	1	3,45
Öz yeterlik	1	3,45
Öz değerlendirme	1	3,45
İlgi	1	3,45
Değerlendirme	1	3,45
İnanç	1	3,45
Diğer	4	13,8
Toplam	29	100

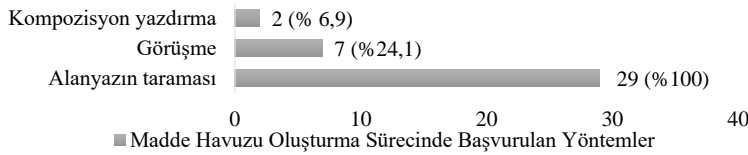
Tablo 3 incelendiğinde çalışmalarda en fazla tutum (%24,1) daha sonra kaygı (%17,25) ve girişimcilik (%13,8) ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzu oluşturma sürecinde başvurulan yöntemlerin dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Madde Havuzu Oluşturma Sürecinde Başvurulan Yöntemlerin Dağılımı



Şekil 1’de incelenen 29 ölçek geliştirme çalışmasında madde havuzunun oluşturulma sürecinde, çalışmaların %100’ünde alanyazın taraması yapıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %24,1’inde görüşme yapılarak madde havuzu oluşturulduğu belirlenmiştir. Çalışmaların bir kısmında ise öğrencilere kompozisyon yazdırılarak (%6,9) madde havuzu oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında, ön deneme uygulamasının yapılması bakımından dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Ön Deneme Yapılması Bakımından Dağılımı

Ön deneme uygulaması	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Yapılmıştır	18	62,0
Yapılmamıştır	11	38,0
Toplam	29	100

Tablo 4’e göre incelenen çalışmalarının %62’sinde ön deneme uygulaması yapıldığı, %38 ‘inde ise ön deneme uygulamasının yapılmadığı belirlenmiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında taslak formda yer alan madde başına düşen katılımcı sayısı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Madde Başına Düşen Katılımcı Sayısına Göre Dağılımı

Madde başına düşen katılımcı sayısı	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
5’in altı	-	-
5-9,99	14	48,3
10 ve üstü	15	51,7
Toplam	29	100

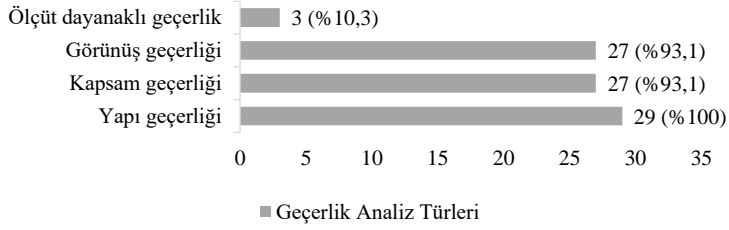
Tablo 5 incelendiğinde en az 5 katı katılımcı sayısı kriterini sağlamayan çalışmaların olmadığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların %51,7’sinde madde başına düşen katılımcı sayısı 10 ve üstü kat iken %48,3’ün de katılımcı sayısı madde sayısının 5-9,99 katı olduğu görülmektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan geçerlik analizi türlerinin dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Geçerlik Analizi Türleri Dağılımı



Şekil 2'ye göre incelenen 29 çalışmanın tamamında (%100) yapı geçerliğinin incelendiği, tamamına yakınında (%93,1) ise kapsam ve görünüş geçerliğinin incelendiği görülmektedir. Yalnızca üç çalışmada (%10,3) ölçüt dayanaklı geçerliğin incelendiği, bu çalışmaların ise son yıllarda yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Yedinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Yapı Geçerliğinin Belirlenmesinde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Yöntem	Yıllar											Frekans (f)	Yüzdeleri (%)
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024		
AFA	3	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	7	24,1
AFA ve DFA	1	-	-	-	2	3	4	3	4	3	2	22	75,9
Toplam	4	2	2	-	2	3	4	3	4	3	2	29	100

Tablo 6'ya göre yapı geçerliliğin belirlenmesinde incelenen çalışmaların tamamında (%100) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapıldığı, Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) ise incelenen çalışmaların yaklaşık %25'in de yapılmadığı ve bu çalışmaların 2014-2016 yılları arasında olduğu, %75'inde ise AFA ve DFA'nın birlikte yapıldığı görülmektedir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve DFA'nın birlikte incelendiği çalışmalarda (22 çalışmada) veri toplanan grubun aynı veya farklı seçilme durumu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Veri Toplanan Grubun Aynı veya Farklı Seçilme Durumu

Veri toplanan grup	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Aynı grup	7	31,8
Farklı grup	15	68,2
Toplam	22	100

Tablo 7 incelendiğinde AFA ve DFA'nın birlikte yapıldığı çalışmalarda veri toplanan grubun çoğunlukla farklı olduğu (yaklaşık %70), bununla birlikte aynı grup (yaklaşık %30) üzerinden analiz yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizinde kullanılan yöntemlerin dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

İncelenen Çalışmalarda Madde Analizinde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Madde analizi yöntemi	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Madde toplam korelasyonu	7	24,1
Alt - üst grup analizi	2	6,9
Madde toplam korelasyonu ve Alt - üst grup analizi	8	27,6
Belirtilmemiş	12	41,4
Toplam	29	100

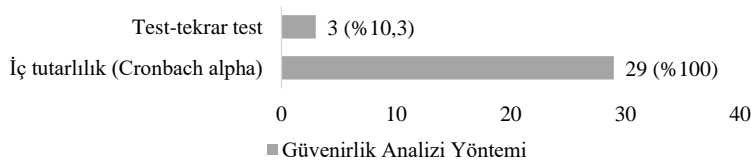
Tablo 8'e göre incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının %24,1'inde sadece madde toplam korelasyonu, % 6,9'unda alt-üst grup analizi yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların %27,6'sında madde toplam korelasyonu ve alt-üst grup analizi birlikte incelenirken, %41,4'ünde herhangi bir madde analizi yöntemi belirtilmemiştir.

Onuncu Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İncelenen ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan güvenilirlik analizi yöntemlerinin dağılımı Şekil 3'de verilmiştir.

Şekil 3

İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Güvenirlik Analizi Yöntemlerinin Dağılımı



Şekil 3'e göre incelenen ölçek geliştirme çalışmalarının tamamında (%100) iç tutarlılık (cronbach alpha) güvenilirlik analizi yöntemi kullanıldığı, bununla birlikte çalışmaların %10,3'ünde ise ayrıca test tekrar test yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ve Türkiye Ölçme Araçları Dizini (TOAD) veri tabanları kullanılarak Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan 29 ölçek geliştirme çalışması belli araştırma sorularına göre incelenmiştir.

Çalışma sonucunda ortaokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının belirlenen yıl aralığında düzensiz bir dağılım gösterdiği görülse de 2019 yılından itibaren yapılan çalışmaların biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak tutum ölçeği geliştirildiği tespit edilmiştir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Çelik ve Yüksel, 2020; Cin Şeker ve Yücel Çetin, 2022; Tosun ve Taşkesenligil, 2014; Gül ve Sözbilir, 2015). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının olması, diğer psikolojik yapılara göre daha kapsamlı olabileceği düşüncesi fazla tercih edilmesine sebep olabilir.

Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının tamamında madde havuzu oluşturulurken alanyazın taraması yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) ve Ergene (2020) yaptıkları çalışmalarda, madde havuzu oluşturma sürecinde alanyazın taramasının neredeyse tüm çalışmalarda yapıldığını tespit etmişlerdir. İncelenen çalışmaların bir kısmında ise öğrenci veya öğretmenler ile görüşme yapılarak veya öğrencilere kompozisyon yazdırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Hedef kitleye, incelenen değişken ile ilgili ne düşündüğü veya ne hissettiğini içeren bir kompozisyon yazdırmak ve bu yazıların analiz edilerek incelenmesi, madde üretme öncesi yararlı olmaktadır (Erkuş, 2021).

İncelenen çalışmalarda çoğunlukla ön deneme uygulamaları yapılmıştır. Alanyazındaki bazı çalışmalarda ön deneme uygulamasının daha fazla tercih edilmesi bu çalışmadaki verileri desteklerken (Tabuk ve Doğa, 2023; Olgun ve Alatlı, 2021), farklı bir çalışmada ön deneme uygulamasının çoğunlukla yapılmadığı tespit edilmiştir (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015). Ön deneme uygulaması, maddelerin okunabilirliği, anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi, yaklaşık cevaplama süresinin belirlenmesi bakımından önemlidir (Erkuş, 2021). Bu öneminden dolayı ortaokul düzeyinde fen bilimleri alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında çoğunlukla ön deneme uygulaması yapıldığı söylenebilir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında madde başına düşen katılımcı sayısı ile ilgili farklı görüşler vardır. Bryman ve Cramer (2001) katılımcı sayısının, madde sayısının en az 5 katı, Nunnally (1978) ve Tavşancıl (2014) en az 10 katı civarında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamında incelenen ölçek geliştirme çalışmalarında madde başına düşen katılımcı sayısının 5-9,99 kat ve 10 kat ve üstü olduğu, 10 kat ve üstü alınan çalışmaların biraz daha fazla olduğu belirlenmiştir. Şahin & Boztunç Öztürk (2018) yaptıkları çalışmada madde başına düşen katılımcı sayısının 5-9,99 kat aralığında daha yoğun olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde ölçek geliştirme çalışmalarında madde başına düşen katılımcı sayısını en az 5 kat veya en az 10 kat alınarak örneklem büyüklüğü belirlendiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında geçerlik türlerinden yapı geçerliğinin tüm çalışmalarda, kapsam ve görünüş geçerliğinin tamamına yakınında, ölçüt dayanaklı geçerliğinin ise sadece 3 çalışmada incelendiği görülmüştür. Ölçüt dayanaklı geçerlikte, geliştirilen ölçeğin ölçtüğü özellikle aynı geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş bir ölçme aracı arasındaki ilişkiye bakılır (Büyüköztürk vd., 2022).

Alanyazındaki benzer çalışmalarda da ölçüt dayanaklı geçerliğin genellikle incelenmediği görülmektedir (Gül ve Sözbilir, 2015; Karabulut, 2023). Ölçüt dayanaklı geçerliğin aynı amaç için hazırlanmış geçerli ve güvenilir olan bir ölçme aracının bulunmasının kolay olmaması ve bu sürecin biraz daha zaman ve çaba gerektirmesinden ötürü tercih edilmediği düşünülebilir.

Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin belirlenmesinde AFA ve DFA'nın çoğunlukla birlikte kullanıldığı, bir kısmında ise sadece AFA yapıldığı ve sadece AFA yapıp DFA yapılmayan çalışmaların ise 2014-2016 yılları arasında olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki bazı çalışmalar yapı geçerliğinin belirlenmesinde çoğunlukla AFA ve DFA birlikte kullanılması bu çalışmadaki verileri desteklerken (Ergene, 2020; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018), farklı çalışmalarda sadece AFA kullanımının daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Tosun ve Taşkesenligil, 2014; Gül ve Sözbilir, 2015). Buna göre son yıllardaki çalışmalarda AFA ile belirlenen yapının DFA ile doğrulanmasına önem verildiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında AFA ve DFA'nın birlikte yapıldığı çalışmalarda (22 çalışma) veri toplanan grubun çoğunlukla farklı olduğu ancak bir kısmında aynı grubun verileri ile analiz yapıldığı saptanmıştır. Koyuncu ve Kılıç (2019) ve Tabuk ve Doğan (2023) yaptıkları çalışmada, çoğunlukla aynı grubun verileri kullanılarak AFA ve DFA yapıldığını belirtmişlerdir. AFA ve DFA sürecinde veri toplanan grubun farklı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Erkuş, 2016).

Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının yaklaşık % 40'ında madde analizi ile ilgili bir bilgi belirtilmediği, geri kalan çalışmalarda madde analizi yapıldığı belirlenmiştir. Madde analizi yapılan çalışmaların çoğunda madde toplam korelasyonu ve alt - üst grup analizinin birlikte yapıldığı, bunu madde toplam korelasyonu takip ettiği görülmektedir. Olgun & Alatl (2021), Konu Kadirhanogulları (2024) ve Tabuk ve Doğa (2023) inceledikleri çalışmalarda madde-test korelasyonunun sıklıkla kullanıldığı ancak madde toplam korelasyonu ile alt - üst grup analizinin birlikte kullanıldığı çalışmaların da olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizinin yapıldığı fakat bazı çalışmalarda birden fazla madde analizi yöntemi kullanıldığı söylenebilir. Madde toplam korelasyonları ile birlikte alt-üst grup analizi kullanımının benzer maddeleri ayırt edeceğinden gereksiz olduğu ifade edilmektedir (Erkuş, 2016).

Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının güvenilirlik analiz yöntemleri incelendiğinde tamamında iç tutarlılık (cronbach alpha) yöntemi, üç çalışmada da ayrıca test-tekrar test yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında iç tutarlılık (cronbach alpha) daha çok tercih edildiği sonucu bu çalışmanın verilerini desteklemektedir (Karabulut, 2023; Konu Kadirhanogulları, 2024; Gül ve Sözbilir, 2015). Crocker ve Algina (1986), güvenilirlik katsayısının hesaplamasında tek uygulamaya ve iki uygulamaya dayanan yöntemler olduğunu ifade etmiştir (Akt. Büyüköztürk vd., 2022). İç tutarlılık (cronbach alpha), tek uygulamaya dayandığından araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Sonuçlar incelendiğinde son on yıldaki fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının bazı aşamalarında benzerliklerin ve farklılıkların olduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar bakımından aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul düzeyinde incelenen çalışmalarda en fazla tutum ölçeği geliştirildiği sonucundan yola çıkarak öz yeterlik, motivasyon, algı, görüş, ilgi, inanç vb. farklı konu temaların olduğu ölçek geliştirme çalışmalarının artırılması,

- 2024 fen bilimleri öğretim programında belirtilen kavramsal beceriler, sosyal-duyuşsal öğrenme becerileri, eğilimler, okuryazarlık becerileri, değerler ile ilgili ölçekler geliştirilmesi,
- Daha kapsamlı sonuç elde etmek için farklı veri tabanlarını kullanılarak ulusal ve uluslararası araştırmaların da dahil edilmesiyle çalışmanın tekrar edilmesi,
- Ölçek geliştirme çalışmalarında hedef kitlenin önemi düşünülürken fen bilimleri eğitimi alanında farklı bir hedef kitle seçilerek bu alanda yapılmış ölçek geliştirme çalışmalarının incelenebileceği,
- Ölçek geliştirme çalışmalarının bazı aşamalarında birlik sağlanması, geçerliği ve güvenilirliği arttıracak daha fazla önlemin alınması gerektiği önerilebilir.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M., ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52). <https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Bryman, A., ve Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A Guide for social scientists. Routledge
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cin Şeker, Z. ve Yücel Çetin, D. (2022). Okuma eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1193- 1209.
- Cohen, R. J. ve Swerdlik, M.E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme. Testlere ve ölçmeye giriş*. (E. Tavşancıl, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, D ve Yüksel, G. (2020). Müzik Eğitimi Kapsamında Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Çok Yönlü İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5) , 4059-4087. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/793488>
- 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*, 34(2),360-383.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atf İndeksi*, 0, 1221-1234. doi:10.14527/9786053183563.075
- Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem akademi
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara. Meteksan A.Ş.
- Gül, Ş., ve 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>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara. Seçkin
- Karabulut, C. (2023). Ana dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine ilişkin ölçek çalışmalarının incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 249-260. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1389740>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi "Kavramlar-İlkeler-Teknikler"* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konu Kadirhanogulları, M. (2024). Biyoloji eğitiminde gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 184-198. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381544>

- Koyuncu, İ., ve Kılıç, A. (2019). Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir Doküman İncelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7665
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024). 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
- Olgun, G. ve Alatlı, B. (2021). Türkiye’de ergenlere yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 568-592. https://doi.org/10.37217/tebd.849954
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd edn)*. McGraw Hill Book Company.
- Tabuk, M. E., ve Doğan, R. R. (2023). Spor Bilimleri Alanında Yayımlanan Ölçeklerin Sistemik Analizi. *CBÜ Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 583-594. https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1315816
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2014). Türkiyede Fen Eğitimi Alanında Geliştirilen/Adapte Edilen Ölçeklerin ve Başarı Testlerinin Doküman Analizi. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (pp.191). Adana, Turkey
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara. Pegem Akademi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. ve Kılıç, M.S. (2017). Türkiye’de fen bilgisi eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının tematik içerik analizi ile incelenmesi. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu. Antalya, Turkey

Yapay Zekanın Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkisine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Vesile GENÇ ATMACA ¹

MEB

Nevzat YİĞİT ²

Trabzon Üniversitesi

Özet

Günümüz dünyasının en önemli konuları ve teknolojileri arasında yerini alan yapay zekaya olan merak ve alaka gün geçtikçe artmaktadır. Yapay zekâ hayatımızın birçok alanına yayılarak, yaşamımızın çoğu yerinde karşımıza çıkmaktadır. Yapay zeka yazı gibi sanatsal disiplinler de dahil olmak üzere yaşamın çeşitli yönlerine entegrasyonu söz konusudur. Bu çalışmada yapay zeka uygulamalarının yaratıcı yazmaya yönelik yapılan çalışmalardaki etkisi incelenmiştir. Bir nitel çalışma olan bu araştırma doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma doküman analizi kapsamında kullanılan yöntemlerden biri olan betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yıl, ülke ve alan sınırlaması yapılmadan Google Akademik, ERIC, 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. Bu ölçütler ile araştırmanın çerçevesi çizilerek, araştırmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve gerekli analiz çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaların 13’ü yurt dışı olmak üzere 2 tanesi Türkiye’ye aittir. Buna göre yapay zekanın 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 zekanın yaratıcı yazmaya olumlu etkisinin olduğu vurgulanırken, 2’sin de olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir. Yapay zekâ ve yaratıcı yazma ilişkisinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi ile ileride bu konuda araştırma yapacaklara bir bütün olarak bakış açısı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, Yaratıcı Yazma, Betimsel İçerik Analizi

Giriş

Her geçen gün hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen dijital teknolojilerin kökenleri "Makineler düşünebilir mi?" sorusunun dile getirildiği 1950 yıllarına kadar uzanmaktadır. (Turing,1950). Teknoloji alanındaki ilerlemelerin hayatımıza getirdiği önemli gelişmelerden biride yapay zekadır. Yapay zekanın ortaya çıkışına ve tarihsel gelişimine bakıldığında 1956 yılında Dortmund Konferansı’nda sunulan bir öneri mektubunda ilk olarak dile getirildiği görülmektedir (Alpaydın, 2013). Ayrıca bu süreç içerisinde yapay zeka için farklı kişiler tarafından farklı tanımlar yapıldığı da görülmektedir. Bu kapsamda Axe yapay zeka’yı kompleks problemlere çözüm bulan akıllı programlar olarak, Slage ise yapay zeka kavramını sezgileri güçlü programlar olarak ifade etmiştir (Nabiyev, 2012). 1990 yılında Nils Nilson yapay zekayı tabii zekanın taklidini oluşturmayı amaçlayan bir kuram olarak ifade etmiştir. Her ne kadar farklı gibi görülse de tanımlara bakıldığında ortak olan düşüncenin “akıllı programlama” ve “insansı tepkiler” üzerine olduğu söylenebilir.

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen MEB, astre61.vg@gmail.com ORCID: 0009-0006-2855-4496

² Prof. Dr. Trabzon üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, nyigit@trabzon.edu.tr ORCID:0000-0001-7363-1637
1260

Günlük hayatımıza, yapay zekâ çalışmaları ile doğal dil işleme hizmetleri yapay sinir ağları, robotik ve uzman sistemler, gibi uygulamalar girmiştir. Her ne kadar bizler farkında olmasak da yapay zekâ hayatımızın birçok alanına yayılarak, yaşamımızın çoğu yerinde karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde madencilik, tarım, çevrimiçi sohbet, iletişim, yazılım geliştirme, sağlık, eğitim, sesli asistanlar endüstri, enerji gibi neredeyse her alanda yapay zeka karşımıza çıkmaktadır. 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 zekanın yazı gibi sanatsal disiplinler de dahil olmak üzere yaşamın çeşitli yönlerine entegrasyonu dönüşümler sunar (Stojanovic vd., 2023). Geçmişteki ve şimdiki çalışmalar yapay zeka ile yazmanın topluma yerleştirilip yerleştirilmeyeceği veya nasıl yerleştirilebileceği konusunda hayati bakış açıları sunmaya devam ediyor (Fyfe, 2023). Yazma, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde başvurulan yollardan birisidir. Yazmanın önemi geçmişten bu güne kadar gerek toplumsal gerekse kişisel bakımdan korunarak artmaktadır (Oral, 2008). Bireylerin yazma kabiliyetleri geliştikçe, düşüncelerini intizama koymaları ve bilgiyi daha dokunaklı bir şekilde aktarmaları gerçekleşir. Bu durum daha üst seviyelerde yazmaların ortaya çıkmasına neden olur. Günümüzde, okuma, eleştirme, olayların güvenilirliğini kazanmış, yaratıcı bireyler modelleme hedefiyle, yaratıcı yazma olgusunun önemi belirginleşmektedir. Yaratıcı yazma, kişinin hayal gücünden faydalanarak özgürce duygu ve düşüncelerini kağıda dökmesidir (Oral, 2008). Yaratıcı yazma, çağın sunduğu teknolojik gelişmelerden etkilenerek, yeni teknolojiler sayesinde farklı bir işlev kazanmıştır (Rajaram, 2009: 31).

Yapay zeka, insanlara daha fazla geliştirebilecekleri veya keşifleri için bir başlangıç noktası olarak kullanabilecekleri fikirler sunduğundan, yapay zekanın içerik üretimi de yaratıcı yazmada ilham kaynağı olabilir (Stojanovic vd., 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). Tarihsel olarak yaratıcılık yeteneği, insanları makinelerden ayıran en önemli nitelik olarak onaylanmıştır. Fakat günümüzde, insan yaratıcılığının yeni nesil "üretken" yapay zekâ teknolojilerinden daha büyük olduğu konusunda şüphelerinin olduğu belirtilmektedir (Marr, 2023). Yapay zeka teknolojisinin savunucuları, yapay zekânın yazma sürecinin yaratıcılığını ve verimliliğini artırabileceğini sav ederken karşıt düşüncedekiler yazmanın özündeki insana ait hisleri yok edeceğini ileri sürerek onu bir tehdit olarak görmektedir. (McGhee, 2023). Her ne kadar yapay zeka teknolojisi yazma öğretiminde yaygın olarak benimsenmiş olsa da, henüz yapay zeka özellikli araçların işbirlikçi ve üretken yönleri aracılığıyla yazma konusunda ki yaratıcılığı geliştirmesi yeterli kadar ele alınmamıştır (Woo & Guo, 2023).

Yapay zeka ile yaratıcı yazma arasındaki ilişkiyi en doğru şekilde 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.

Belirtilen amaç doğrultusunda yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar incelenerek aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine özgü yapılan çalışmaların, çalışmanın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine özgü yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların yayınlandıkları ülkelere göre dağılımı nasıldır?
4. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların, araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan yapay zeka araçları nelerdir?
8. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalarda, çalışma sonuçlarına göre hangi noktalara vurgu yapılmıştır?

Yöntem

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, alanyazın taraması yapma, teorik bir çerçeve oluşturma, mevcut çalışmaların bulgularına yönelik sentez yapmak ve bu bulguların temayülünü analiz etme çeşitli amaçlarla kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2012, s.18). Doküman analizi kapsamında ise betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizi, sınırları belirli bir konuda yürütülen araştırmaların ele alınıp yatkınlıkları ile araştırma sonuçlarının tanımlayıcı değerlendirmelerini içeren sistemli çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34)

Örneklem

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan durumların çalışıldığı örneklem türü ölçüt örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaç doğrultusunda yıl, ülke ve alan sınırlaması yapılmadan Google Akademik, ERIC, 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.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, yıl, ülke ve alan sınırlaması yapılmadan Google Akademik, ERIC, ULAKBİM, YÖK Tez platformları üzerinde “yapay zeka” ve “yaratıcı yazma” kavramları hem Türkçe hem de İngilizce aratılarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

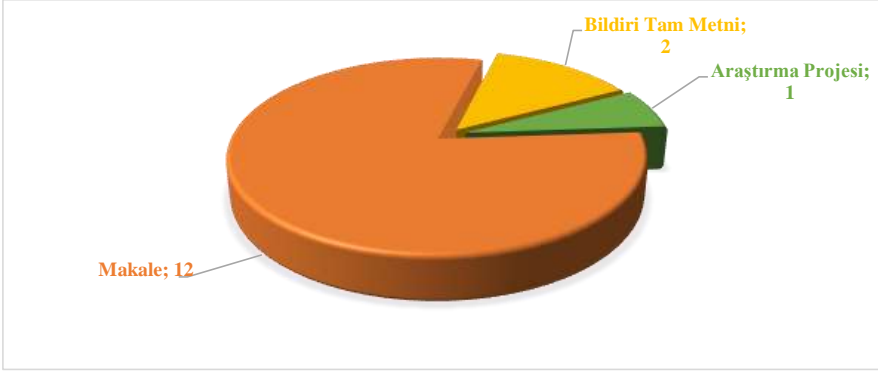
Bu çalışmada hedeflenen amaçlara ulaşmak için incelenen çalışmalar, kullanılan yöntemler, yararlanılan örneklem grupları, veri toplama araçları, yayınladıkları yıllara göre dağılım, yayınladıkları ülkelere göre dağılım, kullanılan yapay zeka araçları, araştırmanın türü ve ulaşılan sonuçlar olmak üzere 8 ölçüte göre değerlendirilmiştir. Bu ölçütler ile araştırmanın çerçevesi çizilerek, araştırmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve gerekli analiz çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda 15 çalışma incelenmiş, veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları sırasına göre ele alınmış ve açıklanmıştır.

Yapılan Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

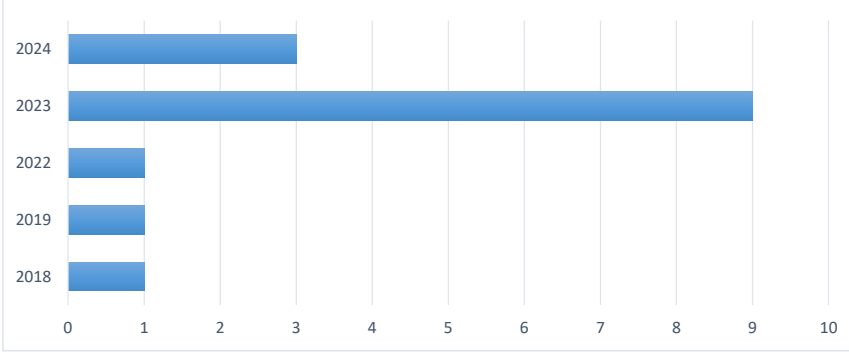
Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmaların yayın türüne göre dağılımlarına ilişkin veriler Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1*Yayın Türüne Göre Araştırmalar*

Şekil 1'den de görüleceği üzere yapay zeka uygulamalarının yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik çalışmalarda en fazla araştırma makaleleri (12) yapılmıştır. Daha sonra bildiri tam metni (2) ve araştırma projesi(1) gelmektedir.

Yapılan Araştırmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin veriler Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2*Yıllara Göre Araştırmalar*

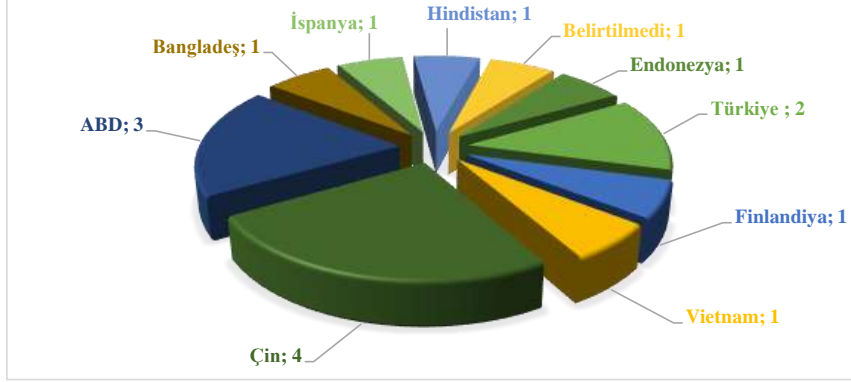
Şekil 2'ye göre yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların 2023 yılından itibaren artış gösterdiği belirlenmiştir. 2018 (1), 2019 (1) ve 2022 (1) yıllarında ise diğer yıllara göre yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yapılan Araştırmaların Yapıldığı Ülkeye Göre Dağılımı

Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların yapıldığı ülkeye göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 3'de sunulmuştur.

Şekil 3

Araştırmaların Yapıldığı Ülkelere Göre Dağılımı



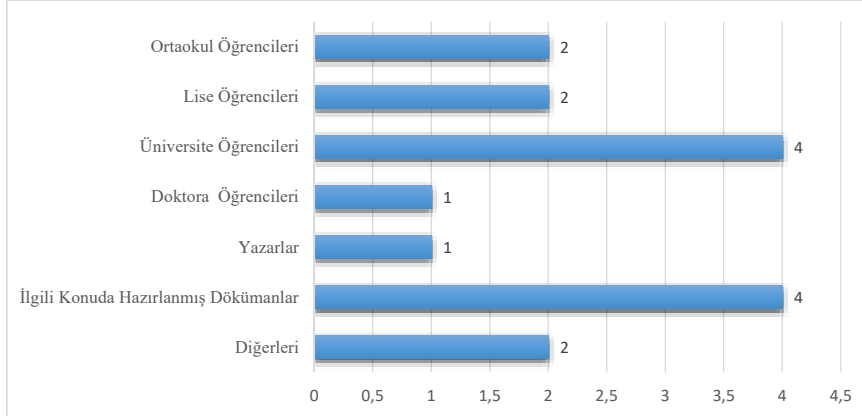
Şekil 3'e göre yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların en fazla Çin (4) daha sonra ABD(3) ülkelerinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bir tanesi Çin ve ABD ülkelerinin ortak çalışmasıdır. İncelemeler sonucunda bir çalışmanın hangi ülkeye ait olduğu bilgisine ulaşılamamıştır.

Yapılan Araştırmaların Örneklem Alanına Göre Dağılımı

Şekil 4'de yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların örneklem alanına göre dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Şekil 4

Araştırmaların Yapıldığı Örneklem Alanına Göre Dağılımı



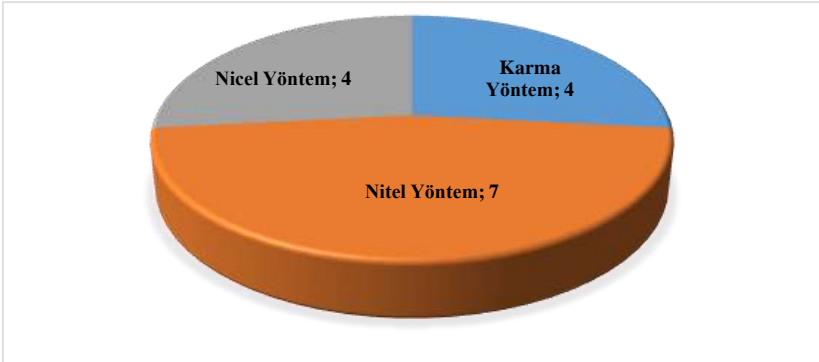
Şekil 4'te yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılmış araştırmaların en fazla üniversite öğrencileri (4) ve doküman incelemeleri (4) üzerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. İlgili alanda ortaokul öğrencileri (2), lise öğrencileri (2), doktora öğrencileri (1), yazarlar (1) ve diğerlerine (2) yönelik yapılan çalışmaların ise sayıca daha az olduğu görülmüştür.

Yapılan Araştırmaların Yöntem Türüne Göre Dağılımı

Şekil 5'te yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılmış araştırmaların yöntem türüne göre dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Şekil 5

Araştırmaların Yöntem Türüne Göre Dağılımı



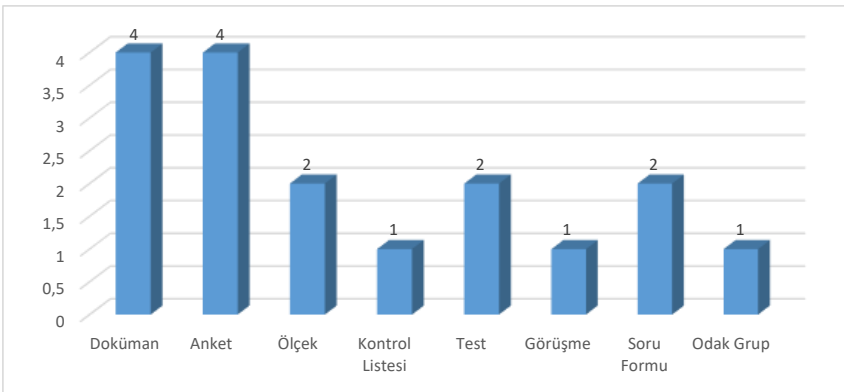
Şekil 5'e göre yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılmış araştırmalar da en çok nitel yöntemlerin (7) kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemlerle (4) ve karma yöntemlerle (4) yapılan çalışmaların sayısının ise aynı olduğu görülmüştür.

Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 6'da yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Şekil 6

Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



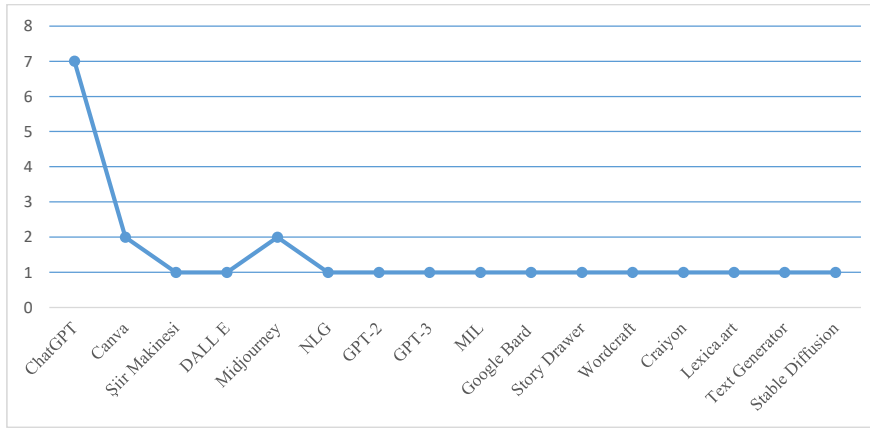
Şekil 6 incelendiğinde, yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların çoğunda veri toplama aracı olarak anket (4) ve Doküman (4) kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan Araştırmaların Kullanılan Yapay Zeka Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 7’de yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılmış araştırmalar da kullanılan yapay zeka araçlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Şekil 7

Araştırmalarda Kullanılan Yapay Zeka Araçlarının Dağılımı



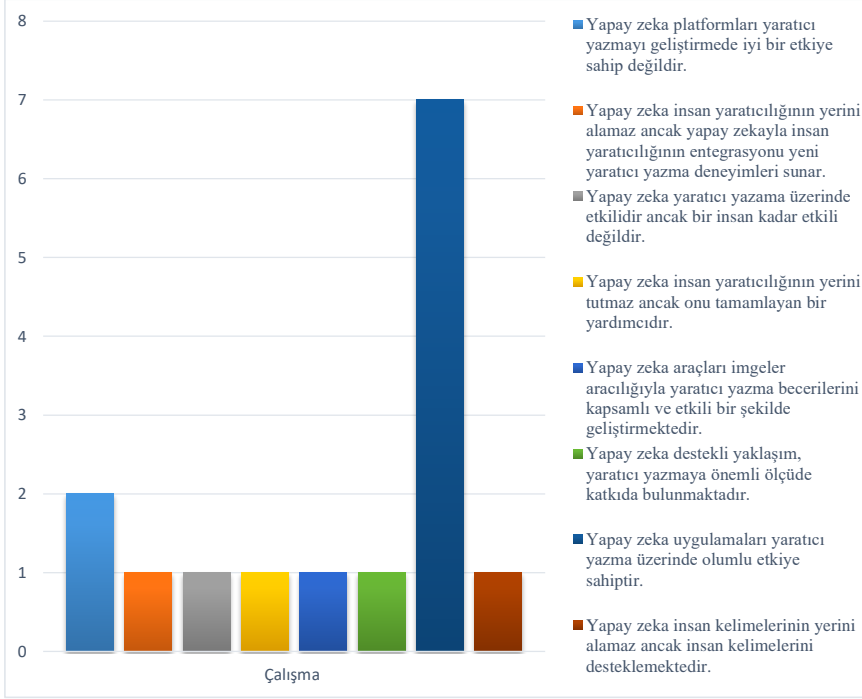
Şekil 7 incelendiğinde, yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalarda yapay zeka aracı olarak en çok Chat GPT (7) kullanıldığı görülmektedir. Bu araçları Canva ve Midjourney takip etmektedir.

Yapılan Araştırmaların Sonuçlarına İlişkin Bulguların Dağılımı

Elde edilen veriler doğrultusunda yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8

Araştırmaların Sonuçlara İlişkin Bulguların Dağılımı



Şekil 8'de yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre çalışmalarda en çok ulaşılan sonuçların yapay zeka uygulamalarının yaratıcı yazma üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (7) şeklinde görülmektedir. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yapay zekâ uygulamalarının yaratıcı yazmaya katkı sağlamakla birlikte daha çok insan yaratıcılığına destek olduğu görülmektedir. Yani hiçbir yaratıcı yazma uygulamasının insan yaratıcılığı yerini alamayacağı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Üç çalışma öğrenciler üzerinde yapılmış ve sonucunda yapay zekanın yaratıcı yazmayı olumlu etkilediği görülmüştür. Bu çalışmalarda yapay zeka uygulamalarının eğitime entegrasyonunun ayrıca öğretmenlere de yeni ve etkili öğrenme deneyimleri sağladığı belirtilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle irdelenmiş ve söz konusu çalışmaların kullanılan yöntemler, yararlanılan örneklem grupları, veri toplama araçları, yayınladıkları yıllara ve ülkelere göre dağılımı, kullanılan yapay zeka araçları, araştırmanın türü ve ulaşılan sonuçları betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 12'si makale, 2'si tam metin bildiri ve 1'i araştırma projesi türünde yayımlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Bahroun ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar görülmektedir. Çalışmalarda akademik makalelerin baskınlığı, güvenilir bilimsel kaynaklar olarak önemli role sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, belirlenen 15 çalışmanın 1'i 2018 yılında, 1'i 2019 yılında, 1'i 2022 yılında, 9'u 2023 yılında ve 3'ü 2024 yılında gerçekleştirilmiştir. 2023 yılından sonra yapay zekâ ve yaratıcı yazma ilişkisini inceleyen çalışmalarda artış görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların son yıllarda artış göstermesi teknolojinin hızla gelişmesi ve yapay zekânın birçok alanda giderek daha fazla kullanılmasından kaynaklanabilir. Alan yazına baktığımızda Paek ve Nim (2021) tarafından yapılan çalışmada, dünya çapında yapay zekâ üzerine yapılan araştırmaların 2015 yılından itibaren belirgin bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermemektedir. Fakat bu farklılık, yapay zekanın yaratıcı yazma alanında kullanılmasının yeni bir gündem maddesi olarak ele alınmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmalar yayımlandıkları ülkelere göre incelendiğinde 15 çalışmanın 4 tanesini yaparak bu alanda en fazla çalışmayı yapan ülkenin Çin olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinin ise 3 çalışma ile bu alana katkı sağladığı görülmektedir. Paek ve Nim (2021) tarafından yapılan çalışmada, yapay zeka ile ilgili yapılan çalışmalar da Amerika Birleşik Devletlerinin en büyük paya sahip olduğu ancak son zamanlarda Çinin Amerika Birleşik Devletlerini geçtiği belirtilmektedir. Bu sonuç bizim araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir.

İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla üniversite öğrencileri ve doküman incelemeleri kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların çoğunluğunun nitel araştırma yaklaşımını benimsediği düşünüldüğünde örneklem gruplarından doküman incelenmesinin sayıca fazla olması beklenen bir sonuçtur. Sayıca fazla olan bir diğer örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Alanyazına bakıldığında Yeşilyurt ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinin yapay zeka uygulamalarını daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve kolay ulaşılabilir örneklem olmasından kaynaklanabilir.

Yapay zekânın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların sonuçları incelendiğinde birbirinden bağımsız çok fazla bulgunun olmadığı görülmektedir. 15 çalışmanın 2'si yapay zekanın yaratıcı yazma üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu belirtirken, 13 tane çalışma benzer bulgularla yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmektedir. Alanyazına bakıldığında, çalışmalarda sıklıkla yapay zekâ uygulamalarının olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerine de vurgu yapılmaktadır. Malik ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, yap zekâ destekli yazma araçlarının dil çevirisi ve makale taslağı oluşturma gibi alanlarda fayda sağladığını belirtmiş, ancak yapay zeka araçlarının yaratıcılık, eleştirel düşünme ve etik yazma uygulamaları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlar bizim yaptığımız çalışmayla tutarlılık göstermiş olup yapay zeka uygulamalarının genel olarak hem olumlu hem de olumsuz etkiye sahip olabileceği ifade edilebilir.

Çalışmalar, araştırma yöntemine göre incelendiğinde 7 araştırmada nitel yöntem, 4 çalışmada nicel yöntem ve 4 araştırmada karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Yapay zekâ, teknoloji ve yazılım alanında henüz yeni bir uygulama olduğundan bu alana yönelik derleme, tarama, literatür taraması gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bu durumda nitel çalışmaların sayıca daha fazla olmasına neden olabilir. Oruç ve diğerleri (2024) tarafından yapılan yapay zeka ile ilgili çalışmada benzer sonuçlara ulaşılarak nitel çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla doküman ve anket kullanılmıştır. Alanyazına baktığımızda yaptığımız çalışma ile tutarlılık gösteren Güzey ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada da en çok tercih edilen veri toplama aracının anket olduğu görülmektedir. Yeşilyurt ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada en çok kullanılan olmamakla birlikte veri toplama aracı olarak doküman kullanıldığı görülmektedir. Bu durum çoğunlukla nitel çalışmaların doküman incelemesi ve amacını taşıması ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre en çok kullanılan yapay zekâ aracının ChatGPT olduğu görülmektedir. Bu durum ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı teknolojilerin 2020 yılından itibaren yaygınlaşmış olması ve bu teknolojilerin

eğitim gibi birçok alanda kullanılmaya başlanmasıyla açıklanabilir (Kohnke vd., 2023; Lo, 2023). Literatür incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görölmektedir (Voskoglou ve Salem, 2020, Wardat ve diğerleri, 2023).

Yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde birbirinden çok bağımsız olmayan benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. İncelenen çalışmalarda yapay zeka uygulamaların yaratıcı yazma üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sıklıkla araştırmacılar tarafından ifade edilirken çok az çalışmada olumsuz etkisi belirtilmiştir. Alanyazını incelediğimizde birebir bu konu ile örtüşen çalışmalara rastlanmamakla birlikte yapay zeka uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarını ele alan çalışmaların olduğu görölmektedir. Bu kapsamda Malik ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ destekli yazma araçlarının intihal tespiti, dil çevirisi ve makale taslağı oluşturma gibi alanlarda olumlu etkisini belirtirken, bu araçların yaratıcılık, eleştirel düşünme ve etik yazma üzerinde olası etkileri konusunda endişelerini dile getirmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde yapay zekanın yaratıcı yazma üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların artışı bu konudaki akademik ilginin ve bilgi birikiminin giderek arttığını göstermektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmaların sayıca yeterli düzeyde olmaması, bu alanda daha geniş çaplı ve çok disiplinli araştırmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapay zeka her ne kadar güncel ve gelişen bir teknoloji olsa da günümüz dünyası bu teknolojiye uyum sağlamak adına önemli bir süreç yaşamaktadır. Bu bağlamda yapay zeka teknolojisinin yaratıcı yazma alanında etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik üniversitelerimizde lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde öğrencilerin araştırmalar yapmasına ilgili kurumlar tarafından destek verilmesi önem arz etmektedir. Yapay zekânın yaratıcı yazmaya entegrasyonu ve etkilerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi bu alandaki bilgi birikimini artırarak gelecekteki araştırmalara yön verecektir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- ✓ İçerik analizi yapılan çalışmalarda çoğunlukla nitel yöntemin kullanıldığı görölmüştür. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda konunun detaylı bir şekilde incelenebilmesi, ayrıca geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek bakımından karma yöntem kullanılabilirler.
- ✓ Yaratıcı yazmaya yönelik etki çalışmalarının az olması nedeniyle yeni bir araştırma alanı olarak yapay zekânın yaratıcı yazmaya etkileri üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir.
- ✓ Yapay zekânın yaratıcı yazma üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayısının yurt dışı ile kıyaslandığında Türkiye’de yetersiz olduğu görölmüştür. Bu nedenle bu alana yönelik çalışmalar Türkiye de artırılabilir.

Kaynaklar

- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- 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.
- Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). Transforming education: A comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. *Sustainability*, 15(17), 12983.
- Bhimavarapu, V. (2023). The Impact of Generative AI on Human Productivity in Creative Writing. *Journal of Student Research*, 12(3).
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38
- Fyfe, P. How to cheat on your final paper: Assigning AI for student writing. *AI & Soc* 38, 1395–1405 (2023). <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01397-z>

- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., & Saad, S. (2023). Eğitimde yapay zeka konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 66-77. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.
- 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.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410.
- Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., & Darwis, A. (2023). Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100296.
- 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/>
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zeka: insan-bilgisayar etkileşimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Nilsson, N. (1990). *The mathematical foundations of learning machines*. San Mateo: Morgan Kaufmann
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz.*, 3. Baskı, Ankara, Pegem A Akademi.
- Oruç, T., Yeşilyurt, M. & Kurt, M. (2024). Eğitimde Yapay Zekâ Konulu Çalışmaların Betimsel Analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 44-60.
- Paek, S., & Kim, N. (2021). Analysis of worldwide research trends on the impact of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 13(14), 7941.
- Rajaram, S. (2009). Application of E-learning in Creative Writing. *Desidoc Journal of Library & Information Technology*, 29(1), 31-36.
- Stojanovic, L., Radojic, V., Savic, S., Sandro, A., & Cvetkovic, D. S. (2023) The Influence of Artificial Intelligence on Creative Writing: Exploring the Synergy between AI and Creative Authorship. *International Journal of Engineering Inventions e-ISSN: 2278-7461, p-ISSN: 2319-6491* Volume 12, Issue 12 [December. 2023] PP: 70-74
- 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
- Turing, A. M. (1980). Computing Machinery and Intelligence. *Creative Computing*, 6(1), 44-53.
- Voskoglou, M.G. and Salem, A.B.M. (2020). The Benefits and Limitations of the Artificial According to the Traditional Learning of Mathematics. *Mathematics*, 8(4), 611. DOI: 10.3390/math8040611.
- Wardat, Y., Tashtoush, MA, AlAli, R. & Jarrah, A.M. (2023). ChatGPT: Matematik öğretmek ve öğrenmek için devrim niteliğinde bir araç. *Avrasya Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 19 (7), em2286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13272>
- 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://doi.org/10.13140/RG.2.2.24489.06247) : <https://www.researchgate.net/publication/369013951>
- Yeşilyurt, S., Dündar, R., ve Demir, R. Z. (2024). Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 47-73. <https://doi.org/10.47503/jirss.1484848>

Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde İlkokul Düzeyinde Çevre ile İlgili Yapılan Ölçme Araçlarının Sistematik İncelenmesi

Nüseybe Büşra DOĞANAY¹

Elçin AYZAZ²

MEB

Dicle Üniversitesi

Özet

Çevre, tüm canlıların yaşamını sürdürdüğü bir ortamdır. Bu ortamı koruyup sonraki nesillere aktarabilmek oldukça önem arz etmektedir. Ancak canlılar günden güne çevre ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunlardan olumsuz etkilenmektedirler. Bu olumsuzluklara ortadan kaldırmak için küçük yaşlarda verilen çevre eğitimi bireylerde olumlu bir tutum oluşturması açısından oldukça önem taşımaktadır. Dolayısıyla çevre birçok noktada araştırma konusu olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de son on yılda lisansüstü tezlerde ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçlarının sistematik derlemesinin yapılması amaçlanmıştır. 11 lisansüstü tez bu çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir. İncelemiş olduğumuz çalışmalar; yayın yılları, yayımlandığı üniversiteler, konu alanları, veri toplama araçları ve veri toplama analizi kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; 2016-2023 yılları arasında çalışmaların yoğunlaştığı görülürken 2024 yılında bu konuda hiç tez üretilmemiştir. Tezlerin çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir. Konu ile ilgili tezler çeşitli üniversitelerde hazırlanmıştır. Çalışmaların neredeyse tamamının konu alanı Fen Bilimleri dersinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ölçekler geliştirilmiş, verilerin analizinde de istatistik paket programlar kullanılmıştır. Tezlerde araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarında çevrenin çeşitli alt boyutlarına değinilmektedir. Araştırmanın sonucunda bulgular ışığında; ilkökul düzeyinde son 10 yıl içinde çevre ile ilgili geliştirilen ölçme araçlarının sayısının az olduğu ve benzer konularda geliştirildiği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda genellikle çevre kirliliği, kaynakların korunması, iklim değişikliği gibi temalar incelenmiştir. Ancak son yıllarda açığa çıkan ekolojik sorunları, küresel krize sebep olan çevre konuları ve sorunları inceleyecek ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, ilkökul, lisansüstü tezler, sistematik derleme

Giriş

Karahan (2009) çevreyi, genel anlamıyla “organizmanın içinde bulunduğu alan” olarak Chauan (2008) da buna yakın bir ifadeyle yaşamı boyunca bir organizmanın etkilendiği ve her şeyi kapsayan geniş bir kavram şeklinde tanımlamıştır. Keleş ve Hamamcı (1993) ise çevre kavramını biraz daha geniş kapsamda “*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).

¹ Sorumlu Yazar. Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Atatürk İlkokulu, Kozluk, Batman. e-posta: busra.doganay@hotmail.com., <https://orcid.org/0009-0008-6404-8069>

² Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, elcin.ayaz@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0003-2488-6777>

¹ Sorumlu Yazar. Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Atatürk İlkokulu, Kozluk, Batman. e-posta: busra.doganay@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6404-8069>

² Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, elcin.ayazz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2488-6777>

Çevrenin doğal ya da yapay baskılar sonucu değişmesi, çevredeki bütün canlıları olumsuz yönde etkilemektedir. Çarpık kentleşme, nüfusun hızlı artışı, teknolojinin gelişmesiyle artan bu çevre baskıların sonucunda doğal dengenin bozulma süreci hızlanmış ve bu da çevre kirliliği 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 ve 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 istendik 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 çalışmada çevre kavramı ile ilgili Türkiye’de ilköğretim 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) ilköğretimde çevre eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde geliştirilmiş ölçme araçlarının sistematik bir derlemesini yapmak amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışma YÖK Tez’de yayınlanan lisansüstü tezleri incelemeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda çalışmada 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 tezlerdeki ölçme araçlarının çevre alt boyutları nelerdir?

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).

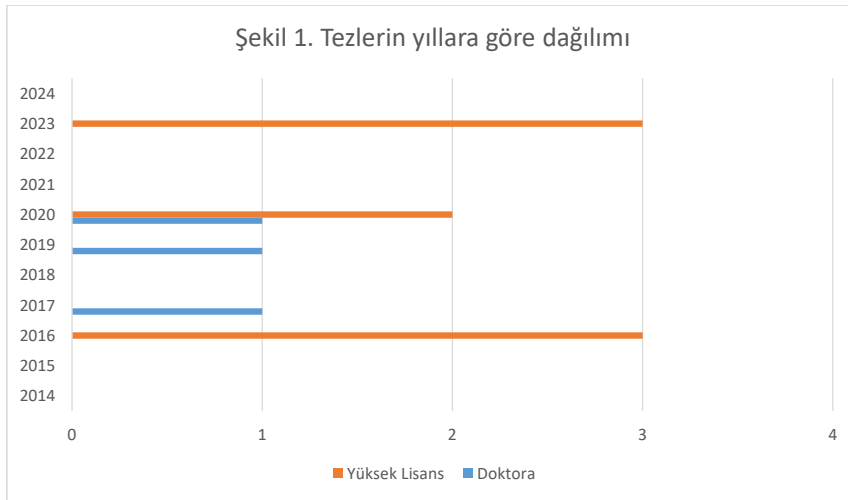
Bu çalışma kapsamında ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılan ölçme araçları konulu lisansüstü tezleri ele almak için Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Tarama Merkezi (YÖKTEZ)'nde 2014-2024 yılların arasında tarama yapılmıştır. Araştırmaların bu tarihler aralığında seçilmiş olmasının nedeni son 10 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. Çalışma kapsamında özellikle ilkökul 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.

Bulgular

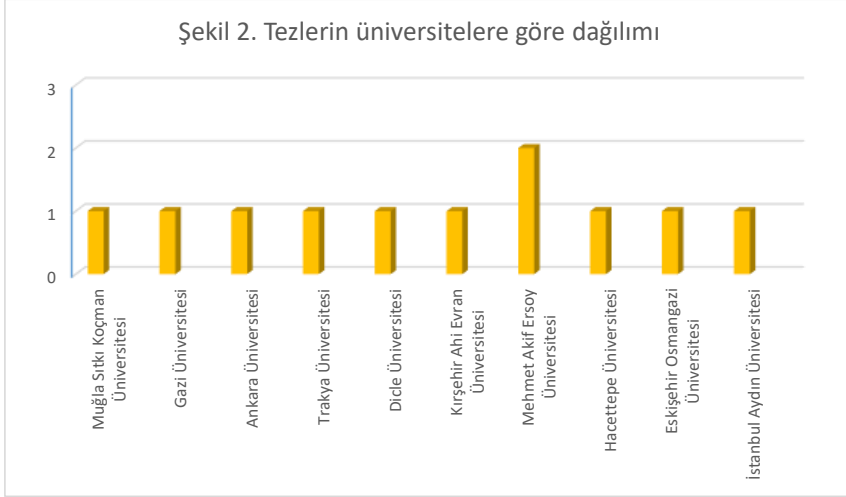
Araştırma bulgularına araştırma sorularının sırasına göre yer verilmiştir.

1. **“İlkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları çalışmalarının yayın yılına göre dağılımları nasıldır?”** Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Şekil 1’de yansıtılmıştır.



Şekil 1’e göre son 10 yılda ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçlarıyla ilgili 2016’da 3 yüksek lisans tezi, 2017 ve 2019’da 1 doktora tezi, 2020’de 2 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi ve son olarak 2023’te 3 yüksek lisans tezi üretilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin birlikte yapıldığı yıl 2020 yılıdır. Bu konuda 2014,2015,2018,2021,2022 ve 2024 yıllarında tez üretilmemiştir.

2. **“İlkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları çalışmalarının üniversitelere göre dağılımları nasıldır?”** Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2’de yansıtılmıştır.



Şekil 2'ye göre son 10 yılda ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçlarıyla ilgili 11 lisansüstü tez 10 farklı üniversitede yazılmıştır. Bu konuyla ilişkili en çok (2 tez) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde tez hazırlanmıştır. Çalışmanın yapıldığı üniversitelerde çeşitlilik söz konusudur.

3. “İlkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları çalışmalarının ders alanlarına göre dağılımları nasıldır? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de yansıtılmıştır.

Tablo 1. Tezlerin ders alanları dağılımları

Sıra	Ders Alanları	Tez Türü
1	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans
2	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans
3	Fen Bilimleri	Doktora
4	Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe	Yüksek Lisans
5	Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans
6	Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans
7	Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler	Doktora
8	Fen Bilimleri	Doktora
9	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans
10	Fen Bilimleri, Türkçe	Yüksek Lisans
11	Fen Bilimleri	Yüksek Lisans

Tablo 1’de ilkökullarda çevre ile ilgili yapılan ölçme araçlarının ders kapsamaları incelendiğinde çalışmaların hepsinin de Fen Bilimleri dersine yönelik yapıldığı görülmektedir. Fen Bilimlerinden sonra öne çıkan diğer dersler Hayat Bilgisi (4 tez) ve Sosyal Bilgiler (4 tez) ve en az da Türkçe (2 tez) ders alanı şeklindedir.

4. “İlkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yansıtılmıştır.

Tablo 2. Tezlerdeki veri toplama araçları

	Yüksek Lisans	Doktora
Ölçekler		
Çevre Bilgisi Testi		
Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	-	1
Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği		
Çevre Başarı Testi		1
Çevre İlgisi Ölçeği	-	1
Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	-	1
Çevremi Nasıl Görüyorum? Ölçeği	1	-
Çevre Bilinci Tutum Ölçeği	**1	-
Çevresel Tutum Düzeyi Ölçeği		
Çevresel Farkındalık Düzeyi Ölçeği		
Çevresel Beceri Düzeyi Ölçeği	*1	-
Çevresel Faaliyetlere Katılım Düzeyi Ölçeği		
Performans Değerlendirme Araçları		
Akademik Başarı Testi	1	-
Sürdürülebilir Çevre Bilinci Testi	**1	-
Kavramsal Test		
Başarı Testi	1	-
Çevre Bilinci Başarı Testi	1	-
Çevre Bilgi Düzeyi Testi	*1	-

Tablo 2’ye göre ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları çalışmalarının yüksek lisans ve doktora tezlerinde araştırmacıların kendi geliştirdikleri ölçek ve testleri veri toplama aracı olarak kullandıkları görülmektedir. *1 ve **1 kodlu yüksek lisans tezlerinde araştırmacılar hem kendi geliştirdikleri ölçekleri hem de testleri veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Ayrıca tabloda bulunmayan ölçek geliştirme çalışması olan 2 tane yüksek lisans tezinin de incelenmiştir.

5. “İlkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları çalışmalarının veri analiz yöntemine göre dağılımları nasıldır?” Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te yansıtılmıştır.

Tablo 3. Tezlerdeki veri analiz yöntemleri

	Yüksek Lisans	Doktora
Bağımsız gruplar için t-Testi	3	2
Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova test)	3	2
Pearson korelasyon analizi	1	
Kolmogorov-Smirnov normallik testi (K-S)	2	2
Mann Whitney U testi	2	3
Wilcoxon işaretli sıralar testi	1	1
Levene	1	-
Scheffe	1	-
Tamhane’s T2	1	-
LISREL	1	-
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi	1	-
Barlet testi	1	-

EQS6	-	1
Kruskall Wallis H testi	-	2
ShapiroWilk normallik testi	-	1
MANCOVA	1	1
ANCOVA	1	
SPSS (Statistical Package For the Social Sciences)	6	3

Tablo 3'teki bulgulara göre, ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçlarının çalışmalarının yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan veri analiz yöntemleri SPSS programı (6 kez), t-Testi (3 kez) ve ANOVA (3 kez) şeklindedir. Doktora tezlerinde ise en çok kullanılan veri analiz yöntemleri Mann Whitney U testi (3 kez), SPSS programı (3 kez) olarak belirlenmiştir.

6. *“İlkokul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçlarının çevre alt boyutları nelerdir? Araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te yansıtılmıştır.*

Tablo 4. Çevre alt boyutları

Sıra	Ölçme Aracı Sayısı	Çevrenin Alt Boyutları
1.	3	Çevre kirliliği, çöpler, atıklar, geri dönüşüm, hayvan ve bitkilerin önemi, alternatif enerji, tasarruf, iklim değişikliği
2.	2	Çevre kirliliği, çevre koruma, görüntü kirliliği, ses kirliliği, geri dönüşüm, çevre temizliği
3.	1	Çevre kirliliği, atıklar, hava kirliliği, su kirliliği, doğa
4.	1	Çevre kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği
5.	3	Çevre kirliliği, toprak kirliliği, hava kirliliği, çevre koruma, canlı çeşitliliği, atıklar, tatlı su, alternatif enerji, enerji israfı, geri dönüşüm,
6.	3	Geri dönüşüm, ses kirliliği, ışık kirliliği, yeşil çevre, doğal kaynakların korunması
7.	1	Geri dönüşüm, kaynakların doğru kullanımı
8.	1	Çevre kirliliği, doğal afetler, hava olayları, dünyanın yapısı, ses kirliliği, çevre temizliği, mevsimlere göre çevresel farklılıklar, ışık kirliliği, yaşam alanı, doğa olayları, kaynakların doğru kullanımı, çevre bilinci
9.	1	Çevre kirliliği, geri dönüşüm, yeşil çevre, kaynakların doğru kullanımı, canlı çeşitliliği, doğal kaynakların korunması, su kirliliği
10.	1	Çevre kirliliği, ses kirliliği, doğal kaynakların korunması, kaynakların doğru kullanımı, teknolojik etkenler
11.	5	Yeşil çevre, doğa, canlı çeşitliliği, hava kirliliği, su kirliliği, ışık kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, geri dönüşüm, ormanların tahribatı, atık pil, doğal kaynakların korunması, tatlı su, doğal çevre, erozyon, küresel ısınma, buzulların erimesi, yenilenebilir enerji

Tablo 4'te ilkökullarda çevre ile ilgili yapılan ölçme araçlarının çevre alt boyutları incelendiğinde çalışmaların çoğunda “çevre kirliliği, geri dönüşüm, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, kaynakların doğru kullanımı, canlı çeşitliliği, doğal kaynakların kullanılması” alt boyut olarak ifade edilmektedir. Ayrıca tablo 4'te araştırmacıların kendi geliştirdikleri ölçme araçlarının sayılarına da yer verilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında Türkiye’de ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları ile ilgili son 10 yılda 11 lisansüstü tez üretilmiştir. Bu tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde olması (8 yüksek lisans, 3 doktora tezi), konunun daha çok araştırmaya ihtiyaç duyduğunu gösterebilir. En fazla tez 2016 (3 tez), 2020 (3 tez) ve 2023 (tez) yıllarında üretilirken 2014,2015, 2018, 2021, 2022, 2024 yıllarında ise hiç tez üretilmemiştir. 2016-2023 yılları arasında araştırmannın belirgin bir yoğunlukta olması bu yılların çevre eğitimi konusunda aktif dönemler olduğunu gösterir.

Tezlerin üniversite dağılımı bakımından çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. 11 tez 10 farklı üniversitede yayınlanmıştır. Ancak ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili geliştirilen ölçme araçlarına Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde daha fazla (2 tez) üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu, çevre eğitimi konusunun geniş bir akademik ağda ilgi gördüğünü ancak belirli üniversitelerde yoğunlaştığını göstermektedir. Tezlerin büyük çoğunluğu Fen Bilimleri dersine yönelik olmaktadır. Fen Bilimleri dersinin yanında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçeye de yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu, çevre eğitimi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla Fen Bilimleri kapsamında değerlendirildiğini gösterir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin hepsinde nicel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır. 8 tezde araştırmacının kendi geliştirdiği ölçek ve testlerden, aynı zamanda önceden geliştirilmiş olan ölçeklerden de faydalandığı görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan 2 tez de ölçek geliştirme üzerine çalışılmış olan tezlerden oluşmaktadır. Bu da veri çeşitlenmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmacının ölçme aracının kendisinin geliştirmesi, ölçme araçlarının özelleştirildiğini gösterir. Yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan veri analiz yöntemleri SPSS programı, t-Testi ve ANOVA testidir. Doktora tezlerinde ise Mann Whitney U testi ve SPSS öne çıkmaktadır. Bu, veri analizinde çeşitli yöntemlerin kullanıldığını, ancak SPSS'in yaygın bir tercih olduğunu gösterir.

Tezlerde en çok karşılaşılan çevre alt boyutları arasında çevre kirliliği, geri dönüşüm, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, kaynakların doğru kullanımı ve canlı çeşitliliği bulunmaktadır. Bu, çevre ölçme araçlarının geniş bir tematik yelpazeyi kapsadığını ancak belirli konuların (örneğin, kirlilik ve geri dönüşüm) daha fazla ön plana çıktığını gösterir.

Araştırmanın sonuçlarına aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Özellikle ilkökul düzeyinde çevre ile ilgili yapılmış ölçme araçları daha fazla geliştirilebilir ve son yıllarda yaşanan boşluklar doldurulabilir.
- Çevrenin daha farklı, ele alınmamış alt boyutları ölçme araçlarında ele alınabilir.
- Ölçme araçlarının standartlaştırılması ve çeşitli çevre alt boyutlarının daha detaylı incelenmesi, bu alandaki bilgiyi genişletebilir ve uygulama açısından daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
- İlkokullarda Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe derslerinin kazanımlarının içinde yer alan çevre, çevre eğitimi konusu ayrı bir disiplin olarak ele alınıp bununla ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda çevre teması ayrı olarak eğitim ve öğretim programlarına dahil edilebilir.
- Disiplinler arası entegrasyonun sağlandığı çevre temalı çalışmalara yer verilebilir, bu doğrultuda ölçme araçları tasarlanabilir.
- Genelde çevre ile ilgili tutum, ilgi, başarı, bilgi, davranış, bilinç ölçme çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Ancak bu konulardan farklı olarak son zamanlarda yurtiçi ve özellikle yurtdışı çalışmalarında görülen ekolojik sorunlar, küresel krize sebep olan çevre konuları ve sorunlarının ele alındığı, küçük yaşlarda bilinç uyandırabilmek adına çalışmalar geliştirilebilir.

Bu bulgular, ilkökul düzeyinde çevre eğitiminin geliştirilmesi için önemli veriler sunmakta ve gelecekteki araştırmalar için temel oluşturabilecek hususları ön plana çıkarmaktadır.

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.

“Ekip: Siberay” Adlı Çizgi Filmde Siber Zorbalık Yansımaları

Yasin Mahmut YAKAR¹

Semra YAZAR²

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Öz

“Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımalarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Çalışmada incelenecek çizgi filmlerin tespit edilmesi için öncelikle internet ortamında Trt Çocuk’un internet sitesinde yayımlanan çizgi filmlerin listesine ulaşılmıştır. Ardından siber zorbalık konusunu yansıtan çizgi filmler belirlenmiştir. Farklı siber zorbalık türlerinin yansıtılması esas alındığı için “Ekip: Siberay” adlı çizgi film incelenmek üzere seçilmiş, diğer yapımlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu amaç doğrultusunda kurgu bölümleri betimsel analize tabi tutulmuştur. “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımalarının incelendiği çalışmada başka bir kimliğe bürünme, başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma ve siber saldırı şeklinde zorbalık eylemlerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tüm bölümlerde siber mağduriyet yaşayan kişilerin sorunu yetişkinlere anlatmadığı, yakın arkadaşlarıyla konuştuğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Siber zorbalık, siber mağduriyet, çizgi filmler, rol modellik

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ve kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte sanal ortamlar adeta günlük yaşamın birer parçası olmuşlardır. Her yaşta insanın kullanmakta olduğu sanal platformlarda kişilere erişmek, onlarla iletişime geçmek bir hayli kolaylaşmıştır. Teknolojinin sunmuş olduğu bu 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 mağdur edilen kişiye zarar veren eylemler zorba tarafından kasıtlı olarak yapılmaktadır. Zorbalık yapan kişi süreçte aynı davranışlarını tekrar ettirerek mağdur kişinin kaygı, korku gibi 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 çocuklar için önemli sorunlardan biri olmaya başladığı tespit edilmiştir (Polat, 2023, s. 50). Dijital yerliler olarak adlandırılan çocuklar, internet ve sayısal yayın teknolojilerindeki değişimlerden en fazla etkilenen grupların merkezinde yer almaktadırlar (Mert & Köse, 2023, s.70). Çünkü çocukların gerçek yaşam tecrübeleri sınırlıdır ve günümüzde siber zorbalık eylemleri çeşitlenerek artmaktadır. Çocukların siber mağduriyet yaşamaları durumunda farklı türlerdeki zorbalıklarla baş edebilmeleri de güçleşmektedir.

Siber zorbalık sonucunda çocuklarda olumsuz ruhsal değişimler ortaya çıkabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak fiziksel, akademik anlamda olumsuz değişiklikler yaşanabilmektedir. Dolayısıyla siber zorbalık sonucunda bireylerin farklı alanlardaki gelişimleri sekteye uğrayabilmektedir. Bu nedenle mağduriyet yaşanması durumunda onların yakın çevreyle paylaşılması önem teşkil etmektedir.

¹ Doç. Dr.; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ymyakar@erzincan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-981X>

² Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, semrayazar25@gmail.com

Siber zorbalık hakkında çeşitli araçlar yoluyla farkındalık oluşturulması bu bağlamda önemlidir. Bu hususta öne çıkan araçlardan birisi de çizgi filmlerdir.

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 şöyledir: Çizgi film (% 72.1), yerli diziler (% 70.1), yarışma programları (49.3), filmler (% 45.8) ve çocuk programları (% 44.6). Çizgi filmler, çocukların en çok seyrettiği yapımlardır (Özen& Kartelli, 2017). Çocukların eğlenmesi, öğrenmesi için zemin hazırlayan çizgi filmler aynı zamanda etkili birer öğrenme araçlarıdır. Bu sebeple çizgi filmlerdeki karakterler ve bu karakterler aracılığıyla yapılan aktarımların özellikleri çocuklar için önem arz etmektedir. Araştırmanın konusu olan siber zorbalık yansımaları farklı görünüşler barındırması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada "Ekip: Siberay" adlı çizgi filmdeki siber zorbalık eylemlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Literatürde "Ekip: Siberay" adlı çizgi filmdeki siber zorbalık yansımaları özelinde bir çalışmanın yapılmamış olması bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Farklı noktalara vurgu yapan siber zorbalık tanımları bulunmaktadır. 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; sanal ortamda ortaya çıkması, kasıtlı olarak yapılması ve tekrar eden bir periyoda sahip olması gerekmektedir. Günümüzde sanal platformların kullanımını yaygınlaştığı için siber zorbalık eylem türlerinin arttığı görülmektedir. 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, siber tehdit etme şeklinde sekize ayrılmaktadır. UNİCEF (2022)' e göre siber zorbalık geride dijital iz bırakmaktadır. Böylelikle istismarın durdurulmasını sağlayacak yararlı ip uçlarının temin edilebilmesi de mümkün olmaktadır. Bireylerin siber zorbalık karşısında izleyecekleri yol bilgisine sahip olmaları yani farkındalık düzeyleri bu aşamada hayati öneme sahip olabilmektedir. Aksi halde günlük yaşamı tehdit eden duyguların, durumların ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Hareketli veya hareketsiz nesnelere canlandırmak ya da onlara yeni bir kimlik kazandırmak şeklinde tanımlanabilen çizgi filmler; çocuklar tarafından en fazla izlenen ve en fazla etkilenilen televizyon programlarıdır (Can, 1995). Çocukların bilişsel, duygusal, fiziksel gelişimlerine uygun olarak tasarlanan çizgi filmler çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sunabilir. Çizgi filmler, anlaşılması zor konuları, kavramları ve bilgileri basit düzeye indirerek başka bir deyişle çocuğun seviyesine göre olacak şekilde ayarlayarak, çocuğun farkında olmadan öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Köprülü, 2016). Çizgi filmler özellikle bu yönüyle çocuklar için farklı alanlarda öğrenme imkânı sunması açısından işlevseldir.

Çizgi filmlerdeki iletici karakterler üzerinden izleyiciye aktarılmaktadır. Kurgu karakterleri çocukların ilgisini çektiği için onlara ait her tür özellik, çocuklar nezdinde önemlidir. Bu yüzden çizgi filmlerde yer alan karakterler, çocuklar için etkili rol modeller olarak görülmektedirler. Çocuk eserlerini ve çizgi filmleri sevimli ve izlenesi yapan, aktif ve eğlenceli karakterlerdir (Güler, 2013). Bunun yanı sıra çocuklar için 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; Türker, 2024; Koç, 2013; Sallabaş, 2012), kültür aktarımı (Yoğurtçu, 2024), doğal afet unsurları (Sezer, 2024), din

eğitimi (Topuz, 2024; Çiçek, 2023), söz varlığı (Ercan, 2023; Arslan, 2022), şiddet (Ekinci, 2024), cinsiyet rolleri (Aydın, 2023; Kuşaklı, 2022; İlhan, 2022; Balyıldız, 2021) şeklindeki başlıklarla öne çıktığı görülmektedir.

Siber zorbalıkla ilgili erişilen çalışmalar ise; siber zorbalıkla baş etme (Topçu, 2024; Yurdakul, 2020; Metin, 2017; Özer, 2016), siber zorbalık düzeyleri (Akyüz, 2019), farkındalık durumları (Şenoğlu, 2024; Uludaşdemir, 2017; Kavuk, 2016), siber mağduriyet (Erdur Baker, 2007; Dilmaç, 2009; Boyar, 2023; Öztürk, 2023; Akpınar, 2023; Dişbudak, 2023) şeklinde gruplara ayrılmaktadır. İlgili literatürde çizgi filmlerde siber zorbalık yansımaları özelinde bir 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 görünümleri 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 öncelikle 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 izlemeye yeterli veri sağladığı düşünüldüğünden çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen bölümler 1, 2, 3, 4, 7, 8 ve 10. bölümlerdir. Çizgi filmin izlenen diğer bölümleri siber zorbalık eylemleri açısından yeterli veri sağlamadığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. İlk etapta incelenen ve siber zorbalık eylemleri açısından içerik taşımayan çizgi filmler ise çalışma için yeterli veri sağlamadığından kapsam dışında bırakılmıştır. İncelenen çizgi filme dair genel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1

İncelenen Çizgi Filme İlişkin Bilgiler

Ekip: Siberay

TRT Çocuk ve Siber Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı iş birliğiyle hazırlanan “Ekip: SİBERAY” adlı çizgi film 2022 yılında yayın hayatına başlamıştır. Ekip: Siberay; Hakan, Umut ve Selvi isimli üç çocuk karakterden oluşmaktadır. Kurguda bu üç karakterin siber alemde yaşadığı sorunlar ve bunlara ilişkin çözümler üzerinde durulmaktadır. Özellikle siber zorbalık, siber mağduriyet, farkındalık kavramları odağında ilerleyen çizgi film bölümlerinde çocuk karakterler siber aleme giderek sorunları birlikte çözmektedirler. Çizgi film toplamda 13 bölümden oluşmaktadır (<https://www.siberay.com/trt-cocuk-ekranlarında-ekip-siberay>).

Yapımın incelenen bölümleri ve kısaltmalara ilişkin bilgilere Tablo 2’ de yer verilmiştir Kısaltmaların açılımı; birinci bölüm(1B) ve geçtiği süre aralığı(05:20) şeklindedir.

Tablo 2

İncelenen Bölümler ve Kısaltmalarına İlişkin Bilgiler

İncelenen Bölümler	Kısaltmaları
1.Bölüm	1B
2.Bölüm	2B
3.Bölüm	3B
4.Bölüm	4B
7.Bölüm	7B
8.Bölüm	8B
10.Bölüm	10B

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. Çalışmada Willard (2007)’ in “siber zorbalık eylemleri” adlı tasnifi kullanıldığı için betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım& Şimşek, 2016).

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.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada çizgi film bölümlerindeki diyaloglardan doğrudan alıntılar yapılarak inanırılık sağlanmaya çalışılmıştır. Gözlem formu, doküman incelemesi gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak sonuçların inandırıcılığı temin edilmeye çalışılmıştır. Gözlem formu hazırlanırken, çizgi filmin bölümleri analiz edilirken uzman görüşü alınıp gerekli görülen yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacının rolü, tüm raporlama aşamaları (yöntem, analiz, vd.) detaylandırılarak anlatılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu kısmında “Ekip: Siberay” adlı çizgi filmdeki siber zorbalık eylemleri incelenmiştir. Çizgi filmin incelenen bölümlerinde karakterlerin karşılaştığı siber zorbalık eylemlerinin; başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma (3), siber zarar verme (2) ve başka bir kimliğe bürünme (1) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bölümde öncelikle bahsi geçen üç eylemin tanımlarına yer verilmiştir. Devamında ise tanımlanan siber zorbalık türüne örnek olan çizgi film bölümleri açıklanmıştır.

Başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma: Başkalarının gizli ya da utanç duyacakları bilgilerini, resimlerini ve video görüntülerinin internet ortamında yayımlanmasıdır (Yaman& vd., 2011; Willard, 2007). Birinci bölümde Hakan, bilgisayar kulübüne kaydolurken bir resmini kendi profil sayfasına ekler. O esnada kendi profil resminin değiştiğini görür, yeni resimler de Hakan' ait farklı resimlerdir fakat bu profil resimlerini başka biri izinsiz olarak almış sonra da sürekli olarak değiştirmiştir. Hakan durumu anlattıktan sonra yakın arkadaşları Umut ve Selvi' nin yardımlarıyla siber dünyaya gider ve birlikte sorunu çözerler. Tekrar eden siber zorbalık eyleminin nedeni Hakan' la aynı şifreye erişen bir başka kişinin bulunmasıdır. Bu durum siber zorbalık türlerinden "başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma" eyleminin bir örneğidir. Hakan' nın şifresini değiştirmesiyle sorun çözülür (1B, 11: 36). Hakan yeni şifresini arkadaşlarına söyleyeceği esnada onların "Kimseye söyleme!" diyerek uyarması gizliliğe verilen önemi yansıtmaktadır. Bu bağlamda Hakan' ın siber mağduriyet yaşadıkdan sonra arkadaşlarına durumu bildirmesi ve onların yardımıyla sorunu çözmesi dikkat çekmektedir. Kurgunun bir diğer bölümünde Umut, oyun oynamadığı bir anda "Canlarınız bitmek üzere!" başlıklı bildirim alır. Umut' un kendi hesabından birinin oyun oynadığını anlar ve sorunu çözmek için arkadaşlarıyla siber aleme giderler. Bu eylem siber zorbalık türlerinden "başkasının bilgilerini izinsiz kullanma" nın bir yansımasıdır. Umut "IP adresini takip ederek oyuna nerden girdiğini anlayalım der (4B, 4: 48)" ve tüm kişisel verileri takip ederek oyuna giren kişinin kimliğini bulurlar. Kurgunun incelenen son bölümünde okulda bir e-gazete kurulur. Öğretmenleri Hakan, Umut ve Selvi' den çeşitli belgeleri bir hard disk içine koyup kendilerine ulaştırmalarını ister. Ekip, öğretmenin istediği biçimde hard diski hazırlar ve ona teslim eder. Ödevden sorumlu olan Melis hard diskten yanlışlıkla gerekli bir dosyayı siler sonra kullandığı bir programla dosyayı geri yükler. Geri yükleme işlemi esnasında Selvi 'nin okul gösterisinde heyecandan konuşamadığı bir videosu da geri gelir. Akabinde bu video sosyal medya hesaplarında paylaşılır. Ekip bu olayın nedenini anlamak amacıyla öğretmenlerinden hard diski alır, sorunu çözmek için siber dünyaya gider. Burada silinen dosyaların geri getirilebildiğini anlarlar. Selvi videonun yayılma sürecinde hissettiklerini "Herkes bir daha rezil oldum (10B, 04; 41)". diyerek arkadaşlarıyla paylaşır. Selvi' ye ait özel bir video izinsiz şekilde paylaşılması siber zorbalık eylemlerinden başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanmanın bir örneğidir. Hakan sorun çözüldüğünde Selvi' ye özel bilgilerini taşıyan belgeleri şifrelerse bir daha bu bağlamda bir sorun yaşamayacağını söyler. Ekibin sınıf arkadaşı olan Melis, siber zorbanın kendisi olduğunu itiraf eder ve Selvi' den özür diler. Bu noktada dikkat çeken siber zorbanın kimliğini açıklamasıdır. Başkasının bilgilerini internet ortamında izinsiz kullanma özelinde çocuk karakterlerin yaşadıkları sorunu yalnızca akranlarıyla çözdüğü görülmektedir. Gerek zorbalık esnasında gerekse sonraki süreçte bir yetişkinle iletişime geçilmemesi dikkat çeken bir diğer detaydır.

Başka bir kimliğe bürünme: Başka birinin kimliği, onu sıkıntıya sokacak, arkadaşlık ilişkilerini ve saygınlığını bozacak zararlı mesajlar gönderilmesi amacıyla kullanılır. Zorba, herhangi bir iletişim aracıyla başkasının adına kişisel web sayfası açabilir, herhangi birisinin profilini ya da blog sayfasını kullanabilir (Willard, 2007). İkinci bölümde Hakan, Umut ve Selvi takımlarına bir yandan amblem tasarlarlarken diğer yandan isim aramaktadırlar. Umut, Selvi' nin tabletiyle çalıştığı sırada "hesabınıza saldırı var" şeklinde bir bildirim alır. Selvi' ye bir şifre gelir ve o linki açarlar. Yönetici uygulamaya benzettikleri için sorun yaşayacaklarını düşünmezler. Umut, giriş yaptıkları uygulamada hesap şifrelerini çaldığı için özel bilgilerinin paylaşılmasından endişe duyar ve bu durumu "Bu hiç iyi değil şimdi bizim yönetici hesabımız üzerinden istediklerini yayımlayabilirler (2B, 05: 14)" diyerek arkadaşlarına anlatır. Bu bölümde öne çıkan siber zorbalık türü "başka bir kimliğe bürünme" dir. Umut ve Hakan siber dünyaya giderek sorunu çözerler. Umut' un Selvi' ye söylediği "Sana gönderilen linkten değil de doğru bildiğin yoldan okul ağına girsen bir şey olmazdı (2B, 10: 36)." şeklindeki ifadesi siber zorbalığa zemin hazırlayan durumları izleyiciye sezdirmesi açısından önemlidir.

Siber Saldırı: "Hedef seçilen şahıs, şirket, kurum, örgüt ve devlet gibi yapıların bilgi ve iletişim sistemlerine ve kritik altyapılarına yapılan planlı ve koordineli saldırılara verilen addır (Alkan, 2012).

Bir başka bölümde Umut, Selvi ve Hakan kısa bir zaman diliminde ödevlerini hazırlayıp sisteme yüklemek zorunda kalırlar. Ödev, sınav yerine geçeceği için birlikte çalışarak ödevlerini yaparlar. Ödevleri bittiğinde sistemdeki ödevlerin tamamının yok olduğunu fark ederler. Siber saldırı eyleminin bir örneği olan bu durumda birlikte sorunu çözerler.

Çizgi filmin başka bir bölümünde Umut, arkadaşının bilgisayarına bulaşan virüsü temizler. Hakan virüs temizleme ile ilgili öğrendiklerini kendi bilgisayarına uygulamak ister fakat virüs bulaşması sonucu bilgisayarı çökme tehlikesi geçirir. Hakan, virüsün nereden bulaştığını anlamaya çalışır. Umut “Bilmiyorum, internette indirilen kaynağı şüpheli dosyalardan, erişime izin verdiği uygulamalardan ya da e-postalardaki ek dosyalardan bulaşmış olabilir. Benim de başıma gelmesin diye bilgisayarına antivirüs programı indirdim (7B, 02: 17)“ biçimindeki sözleriyle durumu arkadaşına açıklar. Bahsi geçen durumlar siber zorbalık türlerinden siber zarar vermenin bir başka örneğidir. Zarar verme eylemlerinin nedenlerinin detaylı olarak izleyiciye aktarılması farkındalık oluşturması açısından önemlidir. Bölümün sonunda Umut, Hakan ve Selvi siber aleme giderek sorunu çözerler.

Ekip: Siberay’ın bir diğer bölümünde Hakan, okul genelinde futbol turnuvası düzenlemek ister. Bunun için bir dijital davetiye hazırlar. Turnuvayla ilgili olduğunu sanarak sosyal medyadan kendine yöneltilen tüm arkadaşlık isteklerini kabul eder. Tanımadığı kişilerin isteklerini de kabul ettiği için işler karışır. Hakan, futbol oynadığı videosunu internete yükler ve gönderisi takipçilerinden kaba yorumlar almaya başlar. Bahsi geçen yorumlar siber zarar verme eylemlerini yansıtmaktadır. Hakan yapılan yorumlardan incindiğinde “Ben de buna benzer yorumlar yapıyordum. Ama doğrusunu söylemek gerekirse bir yazının bu kadar can yakacağını düşünmemiştim” der. Hakan’ın ifadeleri izleyicilere empati yapma, duyarlık kazanma fırsatı sunabilir. Bölümün devamında Selvi “Birinin arkadaşlık isteğini kabul ettiğinde onu hayatına davet etmiş oluyorsun Hakan. Bu iş iyice kontrolden çıkmadan arkadaşlık listende temizlik yapmalıyız (8B, 05: 44)” şeklindeki sözleriyle sorunun çözümüne önayak olur. Bu bölümde özellikle sanal platformlarda sosyal ilişkiler özelinde dikkat edilmesi gerekenler izleyiciye sunulmuştur. Özellikle tanımadan arkadaş listesine eklenen kişilerin olumsuz durumlara sebebiyet verebileceği düşüncesi karakterler üzerinden izleyiciye aktarılmıştır.

Çizgi filmin incelenen tüm bölümlerinde yalnızca belli siber zorbalık eylemleri üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bir sınırlılık olduğu söylenebilir. İncelenen 7 bölümden sadece bir bölümde siber zorbanın kimliğini paylaştığı görülmektedir diğer bölümlerde zorbanın kimliği ekip tarafından tespit edilmemektedir. Ayrıca bu bölümde siber zorbanın, mağdur karakterin yakın çevresinden çıkması kişiye özel verilerin kimseyle paylaşılmaması noktasında verdiği iletiler açısından önemlidir. İncelenen bir bölümde siber mağdurun geçmişte siber zorbalık yaptığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

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 (2) ve başka bir kimliğe bürünme (1) şeklindedir.

İncelenen tüm bölümlerde çocuk karakterler siber zorbalığa maruz kaldıkları anda olup biteni arkadaşlarına anlatılmaktadır. Bu bağlamda siber mağduriyet yaşayan kişilerin bu durumu gizlememeleri ve yakın çevreleriyle paylaşmaları dikkat çekmektedir. Siber mağduriyet yaşayan karakterlerin zorbalık eylemini çevresiyle paylaşması izleyicide farkındalık oluşturması noktasında değerlidir. Buna paralel olarak Şenoğlu (2024), çalışmasında bu çizgi filmin izleyicilerde siber zorbalık konusunda farkındalık oluşturulması açısından etkili olabileceğini söylemektedir. İncelenen 7 bölümde siber zorbalığa maruz kalan kişilerin yalnızca arkadaş grubundan yardım almaları ve

mevcut durumun yetişkinlere anlatılmaması göze çarpan bir diğer noktadır. Okulda gerçekleşen siber zorbalık eylemlerinde okul yönetiminin, öğretmenlerin zorbalığa bir çözüm bulamaması çizgi filmde tekrar eden bir döngü olarak izleyiciye aktarılmıştır. Bu da yetişkinlerin siber zorbalıkla mücadele konusunda yeterli bilgiye sahip olamadıkları şeklinde bir düşünce yaratabilir. Siber zorbalık esnasında yahut sonrasında yetişkinlerle iletişime geçilmemesi bu tarz durumlarda yetişkinlere güven duyulmayacağı tarzında bir fikre neden olabilir. Bu nedenle verilen iletilerin yetişkinler üzerinden yeniden yapılandırılması izleyicide önyargının oluşmasını engelleyebilir.

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. Siber zorbalığın cinsiyetlerine bakıldığında bir kız, bir de erkek karakterin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda siber zorbalığın cinsiyeti özelinde anlamlı bir farklılığın olmadığı göze çarpmaktadır. Gerek uzaktan gerekse yakın çevreden siber zorbalara yer verilmesi kişisel verilerin kimseye paylaşılmaması iletilerini öne çıkarmıştır. Ayrıca incelenen tüm bölümlerde siber zorbalığa uğrama nedeni detaylı biçimde izleyiciye aktarılmış; zorbalığa uygun bir zemin oluşmaması için dikkat edilmesi gereken adımlar anlaşılır bir biçimde kurgudaki yerini almıştır. Özellikle kişisel verilerin aile, arkadaş çevresi dahil kimseye paylaşılmaması gerektiği iletileri ön planda tutulmuştur.

Çizgi filmde siber zorbalığa uğrayan karakterlerin yoğun üzüntü, kaygı yaşadığı görülmektedir. Bu açıdan çizgi film iletilerinin, UNİCEF (2022) 'in siber mağdurun olumsuz ruhsal durumlar yaşayabileceği tespitiyle örtüştüğü görülmektedir. Yapımın bir bölümünde siber mağdur olan karakter, kendi videosuna gelen olumsuz yorumlara incinmektedir. 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. Siber zorbalık eylemlerinin kişide yaratabileceği olumsuz duyguların yıkıcı boyutlara ulaşabileceğini sezdirmesi hususunda farkındalık oluşturabilecek bir bölümdür.

Kurgunun incelenen bölümlerinde yalnızca belli siber zorbalık eylemleri üzerinde durulduğu sonucuna varılmıştır. Günümüzde siber zorbalık eylemleri çeşitlenerek arttığı için siber zorbalık eylemlerine yer veren yapımlar bu durumu göz önünde bulundurmalıdır.

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.
- Arslan, S. (2022). Çocuk edebiyatı ürünü olan çizgi filmlerdeki söz varlığı: TRT Çocuk kanalı örneği. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.
- Aydın, K. (2023). Erken çocukluk dönemi çizgi filmlerinin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Balyıldız, B. (2021). Toplumsal cinsiyetin inşasında çizgi filmlerin rolü: Pepee örneği üzerine sosyolojik bir analiz. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Boyar, Ü. (2023). Ergenlerde siber zorbalık, siber mağduriyet, depresyon ve başatme 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.
- Çiçek, M. B. (2023). Din eğitimi sürecinde değerlerin kazandırılmasında bir araç olarak çizgi filmlerin kullanılması: Mutlugiller çizgi film örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Bolu.
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1307-1325.
- Dişbudak, M. (2023). Siber zorbalık mağduriyeti ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide etik iklim algısının aracı rolü: Uzaktan çalışanlar üzerinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Keba Ekinci, D. (2024). Medya ve çocuk bağlamında çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö14), 771-793.
- Ercan, E. (2023). TRT Çocuk kanalında yer alan 6-10 yaş grubu yerli çizgi filmlerin söz varlığı açısından incelenmesi: Trafik Tayfa ve Dijital Tayfa örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Bartın.
- Erdur Baker, Ö., Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık, *Eurasian Journal of Educational Research* 27, 31-42.
- Erşan, S. & Şey, H. (2022). Sosyal ÖĞRENİN Kuram Bağlamında Çizgi Filmlerin Değerler Açısından Analizi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi (IJOESS)*, 13 (47), 290- 307.
- Güler, Deniz A. (2013). "Soyutun Somutlaştırılması: Çizgi Filmlerin Kültürel İşlevleri", I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildireler Kitabı, ed. Haluk Yavuzer, Mustafa Ruhi Şirin (İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları).
- İlhan Yılmaz, S. (2022). TRT Çocuk Kanalında yayımlanan çizgi filmlerde erkeklik rollerinin temsili: "Aslan" örneği. Yüksek Lisans Tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- 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.
- Metin, K. E. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin siber zorbalık yaşama düzeyleri ve siber zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, B. (2023). Türkiye'deki Y kuşağı mensubu bireylerin siber zorbalık ve siber mağduriyet algıları: Bir alan çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Ö. & Kartelli, F. (2017). Türkiye'de yayın yapan çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunun analizi. Marmara İletişim Dergisi, 27, 81-93.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2006). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması. Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2012). Ömer Seyfettin Hikayelerinin Türkçe Öğretiminde Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c.9. s.18: 59-68.
- Sezer, E. (2024). Çizgi filmlerde ve çocuk kitaplarında kültür aktarımı. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şenoğlu, T. (2024). Türkiye'de siber zorbalık ve siber farkındalığa yönelik yapılan çalışmalar ve eğitsel faaliyetlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topuz, A. (2024). Diyanet TV çizgi filmlerinin din eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- TRT Çocuk. (2024). Home [YouTube channel]. Retrieved from <https://www.youtube.com/@trtcocuk>
- Türker, N. (2024). Çizgi filmlerdeki sosyalleşmenin değer aktarımına etkisinin analizi: Z Takımı, Erdem, Teen Titans Go ve Adventure Time örnekleme. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- 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.
- UNICEF, (2022). Siber zorbalık: Nedir ve nasıl önlenir, 9 Kasım 2024 tarihinde UNICEF: <https://www.unicef.org/turkiye/siber-zorbalik-nedir-ve-nasil-onlenir>
- 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.
- Yoğurtçu, M. (2024). Çizgi filmlerde ve çocuk kitaplarında kültür aktarımı. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yurdakul, Y. (2020). Siber zorbalık farkındalık programının ergenlerin siber zorbalığa ilişkin farkındalıklarına ve siber zorbalıkla baş etme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İncelenen Bölümler

<https://www.youtube.com/watch?v=NRyirnfBW8Q>

<https://www.youtube.com/watch?v=N0XiFCY26DQ>

https://www.youtube.com/watch?v=JJOL_9QI-jM

https://www.youtube.com/watch?v=3IBNEm_P7CA

<https://www.youtube.com/watch?v=m1VOiK0iRYM>

<https://www.youtube.com/watch?v=FfGvs9vUx54>

https://www.youtube.com/watch?v=CvdZrZvPH_Q&t=16s

İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Yazma Hatalarının İncelenmesi

Ceylan CİNAL¹Arzu TANRIVERDİ²

İnönü Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Özet

Yazma becerisi, öğrencilerin dil gelişiminde önemli temel becerilerden birisidir. Bu beceri, özellikle ilkökul döneminde kazandırılmakta ve geliştirilmektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları hatalar, hem dil becerilerinin gelişimi hem de öğretim süreci açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin yazma hatalarının sistematik olarak incelenmesi, eğitsel müdahalelerin yönlendirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın temel amacı, ilkökul öğrencilerinin yazım hatalarını sınıf düzeyine göre belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışma 200 ilkökul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma verileri her sınıfı düzeyine uygun olarak belirlenen okuma metinleri ile yazma hatası belirlemeye yönelik hazırlanan kontrol listesi ile toplanmıştır ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada ilkökul öğrencilerin yazım hatalarının sınıf düzeylerine göre incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yazma ile ilgili hataların her sınıf düzeyinde görüldüğü ancak yapılan hataların sıklığının farklılık gösterdiği görülmüştür. İlkokula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin uygun aralığa yazmama, eksik yazma, yanlış yazma ve yazım kurallarına uygun yazmama gibi hataları daha fazla yaptığı dikkat çekmiştir. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde yaptığı hataların sıklığı incelendiğinde en fazla hatanın boşluk bırakma, satır dışına yazma, eksik yazma, ekleyerek yazma ve satıra yanlış yerden başlama hataları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazım hataları incelendiğinde ise öğrencilerin en sık yaptığı hataların yazım kurallarına uymama ve sayfa düzenine bağlı hatalar olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise eksik yazma, sayfa düzenine uygun yazmama ve yazım kurallarına uygun yazmama hatalarını yaptıkları görülmüştür.

Abstract

Writing skill is one of the important basic skills in students' language development. This skill is acquired and developed especially through primary school period. The errors made by students in the writing process provide important clues for both the development of language skills and the teaching process. In this context, systematic examination of students' writing errors is critical for guiding educational interventions. The main purpose of this study is to determine the writing errors of primary school students according to grade level. Case study, one of the qualitative research methods, was utilised in the study. The study was conducted with 200 primary school students. The research data were collected with the reading texts determined in accordance with each grade level and the checklist prepared for determining writing errors and evaluated by content analysis method. In the study, when the writing errors of primary school students were analysed according to the grade levels, it was seen that the students generally made errors related to writing at every grade level, but the frequency of the errors made varied. It was observed that first grade students who just started primary school made more errors such as not writing in the appropriate range, incomplete writing, incorrect writing and not writing in accordance with the writing rules. When the frequency of errors made by second grade students in writing skills was analysed, it was concluded that the most common errors were leaving a space, writing out of line, incomplete writing, writing by adding and starting the line from the wrong place. When the writing mistakes of third grade students were analysed, it was found that the most common mistakes made by the students were not following the writing rules and mistakes related to page layout. Fourth grade students, on the other hand, were found to make errors such as incomplete writing, not writing in accordance with the page layout and not writing in accordance with the writing rules.

Giriş

¹Inönü Üniversitesi, ceylan.cinal@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7054-2759

²Inönü Üniversitesi, arzu.tanriverdi@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3850-7419

Dil, düşünce yapısını şekillendiren ve toplumsal hayata katılımı sağlayan en temel iletişim aracıdır. İlkokul, öğrencilerinin 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, 2013). Bu beceri ile bireylere bilgi aktarılması amaçlanmaktadır. Okuyuculara bilgi aktarılması için yazarların dile uygun kelime ve cümleleri iyi organize ederek bir ürün oluşturması (Puspitasari, 2019) ve okuyucuların yazılanları anlaması ve kavraması gerekmektedir (Alwi vd., 2021; Sholeh vd., 2021). 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 (Apriyanti vd., 2020). Bu açıdan yazma becerisi, dil becerileri arasında en zor olanı olarak tanımlanmaktadır (Fitriyanti & Romadga, 2018; Situmorang, 2018). 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.

Yazım hataları içerisinde araştırmalarda elde edilen sonuçlar harf değiştirme, eksik harf yazma, sözcükler arasında yeterli boşluk bırakmama, hece düşürme, bir sözcüğü tamamen yanlış yazma, harflerin yerini değiştirme, heceleri sözcüklerden ayırma ve nokta gibi harflere eklenen işaretlerin eksik ve/veya hatalı olması vb. olarak belirtilmiştir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Ertürk ve Küçüktepe, 2019; Ögüt, 2018; Sönmez, Babür ve Haznedar, 2015; Taşkaya ve Yetkin, 2020; Terziyan ve Demirel, 2020). Covid-19 Pandemi döneminde okuma-yazma öğrenen öğrencilere yönelik Kasa Ayten ve Ekmekçi'nin (2021) yaptığı araştırmada 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin harf ve kelime hataları, imla ve noktalama hataları, yazı ve sayfa düzeni hatalarını sıkça yaptıkları görülmüştür. Derinlemesine incelendiğinde harf hatalarında öğrencilerin en çok harfleri boyutlarına uygun yazamama; kelime hatalarında 1. sınıf öğrencilerinde sıklıkla harfi karıştırma, 2. sınıf öğrencilerinde ise özel isimlere küçük harfle başlama; imla ve noktalama hatalarında, cümleyle küçük harfle başlama; yazı ve sayfa düzeni hatalarındaysa kelimeler arası uygun boşluk bırakmama hatalarının görüldüğü belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde pandemi döneminde okuma yazma öğrenen öğrencilerle pandemi olmayan dönemlerde okuma yazma öğrencilerin yazma hatalarında önemli bir farklılık görülmediği belirtilmiştir (Kasa Ayten ve Ekmekçi, 2021).

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 öğrenememeleri, 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 (Yıldız, 2013; Okatan & Arslan, 2020; Ekmekçi & Kasa, 2022; Özkan, 2023; 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 hatalarının azaltmalarına yardımcı olduğu ve yazı okunaklılığını arttırdığı yönünde bulgular da bulunmaktadır (Hamzadayı & Çetinkaya, 2014; Kuşdemir & Arslan, 2020; Pürsün, 2023).

Aynı zamanda yazım hataları öğrencilerin dil gelişiminin hangi aşamasında olduğunu ve hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaptığı hataların erken dönemde tespit edilmesi,

öğrencilerin dil gelişimine yönelik yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi ve bireysel destek stratejilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, ilkökul öğrencilerinin yazım hatalarını sınıf düzeyine göre belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre en sık yaptıkları yazma hatalar nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin yazma hataları, sınıf düzeylerine göre nasıl benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanacaktır. 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 ilkökula devam eden tipik gelişim gösteren öğrenciler oluşturmuştur. Her sınıf düzeyinden en az 50 öğrenci olacak şekilde çalışmanın 200 öğrenci ile yapılması planlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmaya Özel gereksinimi olan bireyler, okula devam etmeyen ve dikte çalışmasında metni yazmamış olan öğrenciler dahil edilmemiştir.

Uygulama

Uygulama Öncesi Hazırlık Aşaması

Uygulama öncesi hazırlık aşamasında yardımcı uygulamacılara, öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak belirlenmiş olan metinleri okuma sürecinde dikkat etmeleri gereken kurallar ve okuma hızına yönelik detaylı bir eğitim araştırmacılar tarafından verilmiştir. Bu eğitim sürecinin sonunda yardımcı uygulamacılar bir değerlendirmeye tabi tutularak başarılı olanlar ile veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama aşaması

Araştırma yapılmadan önce izin alınan okul yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve uygulama için bir planlama yapılmıştır.

Uygulama aşamasında araştırmacılar ve uygulamacılar, öğrencilere yapacakları dikte çalışması ve bu çalışma sürecinde uymaları gereken kurallar anlatmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan yazı kâğıtları dağıtılarak öğrenciler hazırlanması beklenmiş ve metin okunmuştur. 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 araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzmanlardan görüş alınarak hazırlanan kontrol listesinden yararlanılmıştır. Dikte çalışmasında kullanılmış metinler, belirlenirken MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen ilkökul sınıf düzeyindeki metin kriterleri ve Ateşman (1997) okunabilirlik indeksi dikkate alınarak belirlenmiştir. Metin türü ise ilkökul Türkçe ders kitapları ve kazanımları incelenerek belirlenmiştir. Dikte çalışması sonrası öğrencilerden elde edilen yazı örnekleri ise araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yazma kontrol listesi doğrultusunda analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazma hatalarına ilişkin verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilecektir. İçerik analizi hem nitel hemde nicel verilerin tümevarım- tümdengelim yolları kullanılarak analiz edilmesini sağlamaktadır (Elo & 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

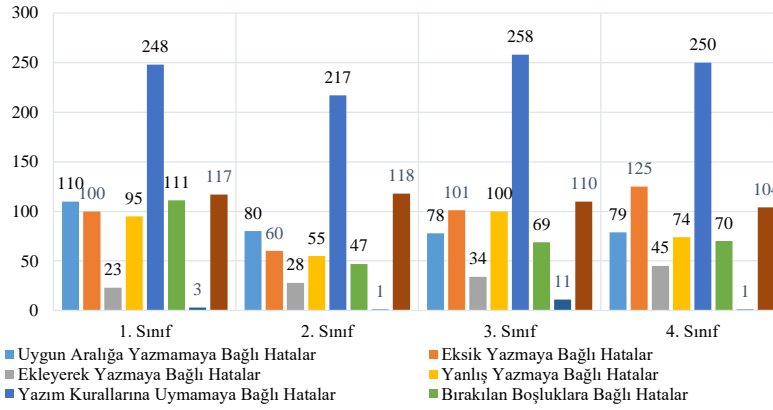
Miles ve Huberman (1994) tarafından üretilen görüş birliği ve ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve %91 olarak bulunmuştur.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarına ilişkin bulgular frekanslarına dağılımlarına analiz edilmiş ve elde edilen toplam hata bulguları grafiklerde sunulmuştur.

Grafik 1

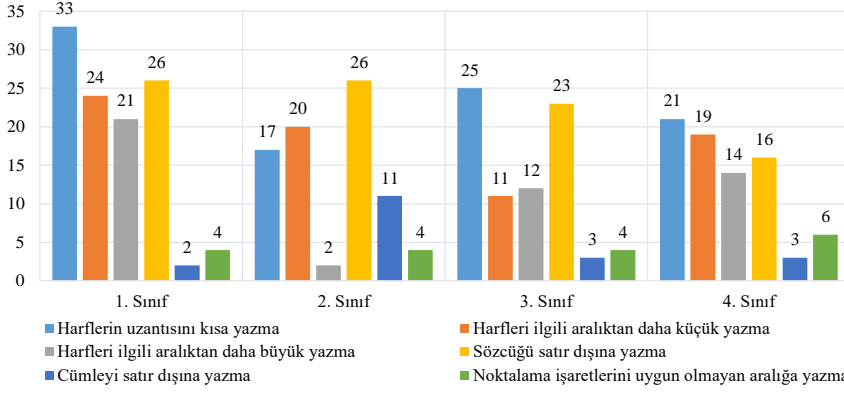
Sınıf Düzeyine Göre Genel Yazma Hataları



İlkokul öğrencilerinin yazma hataları genel olarak incelendiğinde Grafik 1' e göre yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalar ilkökul öğrencileri tarafından en fazla yapılan hata olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin diğer hataları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri sayfa düzenine bağlı hatalar ($f_{1, sınıf} = 117$), bırakılan boşluklara bağlı hatalar ($f_{1, sınıf} = 111$) ve uygun aralığı yazmamaya bağlı hataları ($f_{1, sınıf} = 110$) daha fazla yaptığı görülmüştür. İkinci sınıf öğrencileri ise sayfa düzenine bağlı hatalar ($f_{2, sınıf} = 118$), uygun aralığı yazmamaya bağlı hataları ($f_{2, sınıf} = 80$) ve eksik yazmaya bağlı hataları ($f_{2, sınıf} = 60$) yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Sayfa düzenine bağlı hatalar ($f_{3, sınıf} = 110$), eksik yazmaya bağlı hataları ($f_{3, sınıf} = 101$) ve yanlış yazmaya bağlı hatalar ($f_{3, sınıf} = 100$) ilkökul üçüncü sınıflar tarafından yapılan diğer hatalar olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel yazma hataları ise yanlış yazmaya bağlı hatalar ($f_{4, sınıf} = 125$), sayfa düzenine bağlı hatalar ($f_{4, sınıf} = 104$) ve uygun aralığı yazmamaya bağlı hatalar ($f_{4, sınıf} = 79$) olarak sıralanmaktadır.

Grafik 2

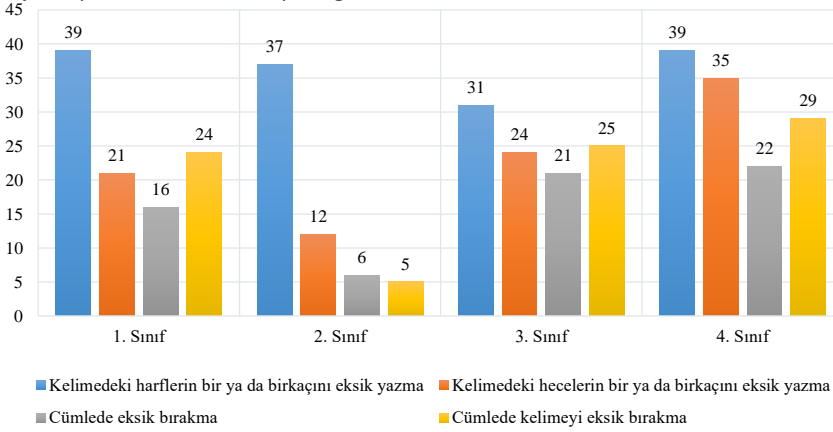
Sınıf Düzeyine Göre Uygun Aralığa Yazmaya Bağlı Hatalar



İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin uygun aralığa bağlı hataları incelendiğinde harflerin uzantısını kısa yazma ($f_{1, sınıf} = 33$), sözcüğü satır dışına yazma ($f_{1, sınıf} = 26$), harfleri ilgili aralıktan küçük yazma ($f_{1, sınıf} = 24$) ve harfler ilgili aralıktan büyük yazma ($f_{1, sınıf} = 21$) olarak sıralanmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin en fazla yaptığı hata sözcüğü satır dışına yazma ($f_{2, sınıf} = 26$), harfleri ilgili aralıktan daha küçük yazma ($f_{2, sınıf} = 20$) ve harflerin uzantısını kısa yazma ($f_{2, sınıf} = 17$) hatalarını yaptıkları görülmüştür. Harflerin uzantısını kısa yazma ($f_{3, sınıf} = 25$), sözcüğü satır dışına yazma ($f_{3, sınıf} = 23$), harfleri ilgili aralıktan büyük yazma ($f_{3, sınıf} = 12$) ve harfler ilgili aralıktan küçük yazma ($f_{3, sınıf} = 11$) hataları ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaptığı hatalardır. Dördüncü sınıf öğrencileri ise harflerin uzantısını kısa yazma ($f_{4, sınıf} = 21$), harfleri ilgili aralıktan küçük yazma ($f_{4, sınıf} = 19$), sözcüğü satır dışına yazma ($f_{4, sınıf} = 16$) ve harfleri ilgili aralıktan büyük yazmalarını ($f_{4, sınıf} = 14$) yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ilkökul birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma ve cümleyi satır dışına yazma hatalarını en az yaptıkları belirlenmiştir (Grafik 2). İlkokul ikinci sınıf öğrencileri ise noktalama işaretlerini uygun olmayan aralığa yazma ve harfleri ilgili aralıktan büyük yazma hatasını yapmışlardır (Grafik 2). Bu bulgular öğrencilerin uygun aralığa bağlı hataların sınıf düzeyinde farklı olduğunu göstermektedir.

Grafik 3

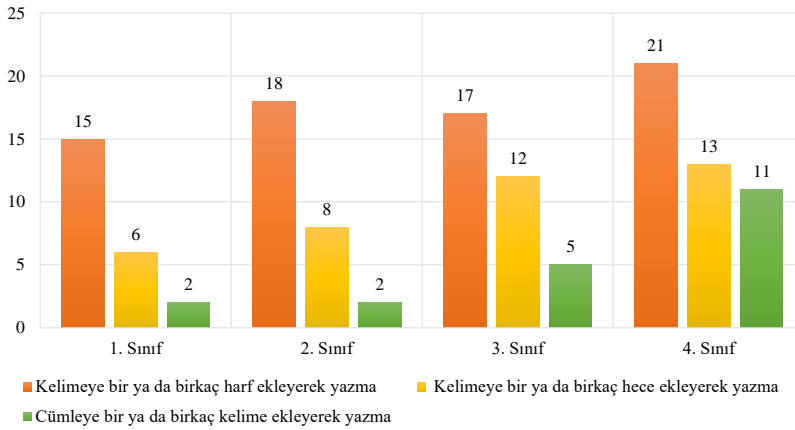
Sınıf Düzeyine Göre Eksik Yazmaya Bağlı Hatalar



Eksik yazmaya bağlı hatalar açısından ilkokul öğrencilerinin yazma hataları incelendiğinde tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazdıkları görülmüştür (Grafik 3). Bu hatayı birinci sınıflarda cümlede kelimeyi eksik bırakma ($f_{1, sınıf} = 24$), kelimedeki bir ya da birkaç heceyi eksik bırakma ($f_{1, sınıf} = 21$) hatası takip etmektedir. İkinci sınıf öğrencileri ise kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma ($f_{2, sınıf} = 37$) hatasının yanı sıra kelimedeki bir ya da birkaç heceyi eksik bırakma ($f_{2, sınıf} = 12$), cümleyi eksik bırakma ($f_{2, sınıf} = 6$) ve cümlede kelimeyi eksik bırakma ($f_{2, sınıf} = 5$) hatalarını yaptıkları tespit edilmiştir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin eksik bırakma hataları incelendiğinde kelimedeki bir ya da birkaç harfi eksik yazma ($f_{3, sınıf} = 31$) hatasının fazla olduğu cümlede kelimeyi eksik bırakma ($f_{3, sınıf} = 25$) ve kelimedeki bir ya da birkaç heceyi eksik bırakma ($f_{3, sınıf} = 24$) hatalarını yapan öğrencilerinin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıflar ise kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma ($f_{4, sınıf} = 39$) ve cümlede kelimeyi eksik bırakma ($f_{4, sınıf} = 35$) hatasını yapan öğrencilerini sayılarının birbirine yakın olduğu, bu hataları kelimedeki bir ya da birkaç heceyi eksik bırakma ($f_{4, sınıf} = 29$) hatasının takip ettiği görülmektedir. Eksik bırakmaya bağlı hatalarda ilkokul birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin benzer hatalar yaptıkları görülmektedir (Grafik 3).

Grafik 4

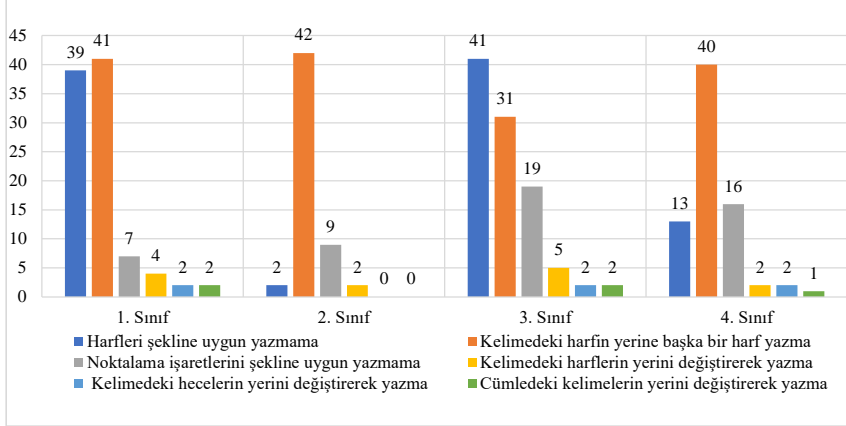
Sınıf Düzeyine Göre Ekleyerek Yazmaya Bağlı Hatalar



Sınıf düzeylerine göre ilkokul öğrencilerinin ekleyerek yazma hatalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerinin sınıf düzeyine göre benzer hataları yaptıkları görülmüştür (Grafik 4). Bu bulgular doğrultusunda ilkokul öğrenciler tüm sınıf seviyelerinde en fazla kelimeye bir ya da birkaç harf ekleme hatasını yaptıkları, bu hatayı kelimeye bir ya da birkaç hece ekleme ve cümlede bir ya da birkaç kelime ekleme hatasını yaptıkları takip etmektedir. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin kelimeye bir ya da birkaç hece ekleme ($f_{4, sınıf} = 13$) ve cümlede bir ya da birkaç kelime ekleme ($f_{4, sınıf} = 11$) hatasının diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin hatalarına göre daha yakın sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

Grafik 5

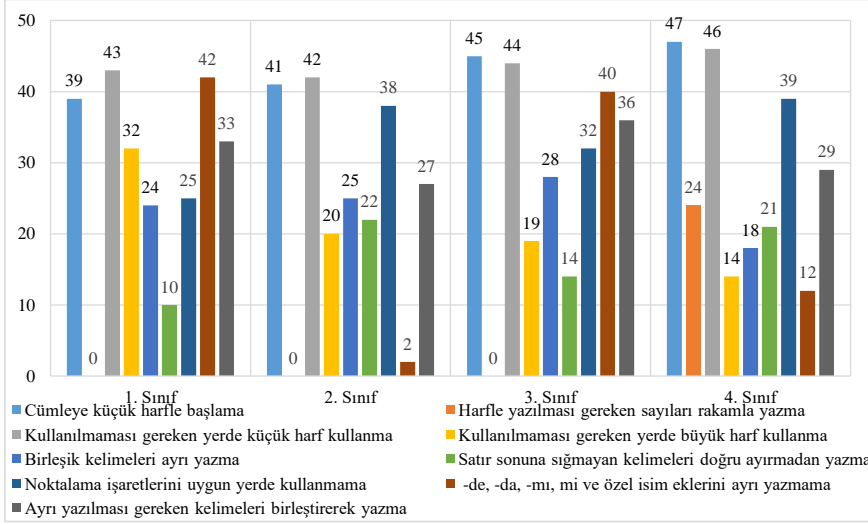
Sınıf Düzeyine Göre Yanlış Yazmaya Bağlı Hatalar



İlkokul öğrencilerinin yanlış yazmaya bağlı hatalar incelendiğinde sınıf düzeylerine göre incelendiğinde birinci ($f_{1. sınıf} = 41$), ikinci ($f_{2. sınıf} = 42$) ve dördüncü ($f_{4. sınıf} = 40$) sınıfta kelimelerdeki harflerin yerine yanlış harf yazma hatalarının olduğu görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencileri ise harfleri şekline uygun yazmama ($f_{3. sınıf} = 41$) hatasını daha fazla yapmıştır. Bunun yanı sıra ilkökul birinci sınıfta kelimelerdeki harflerin yerine yanlış harf yazma ($f_{1. sınıf} = 41$) hatası ile ise harfleri şekline uygun yazmama ($f_{1. sınıf} = 39$) hatasını yapan öğrenci sayılarını yakın olduğu da tespit edilmiştir.

Grafik 6

Sınıf Düzeyine Göre Yazım Kurallarına Uymamaya Bağlı Hatalar

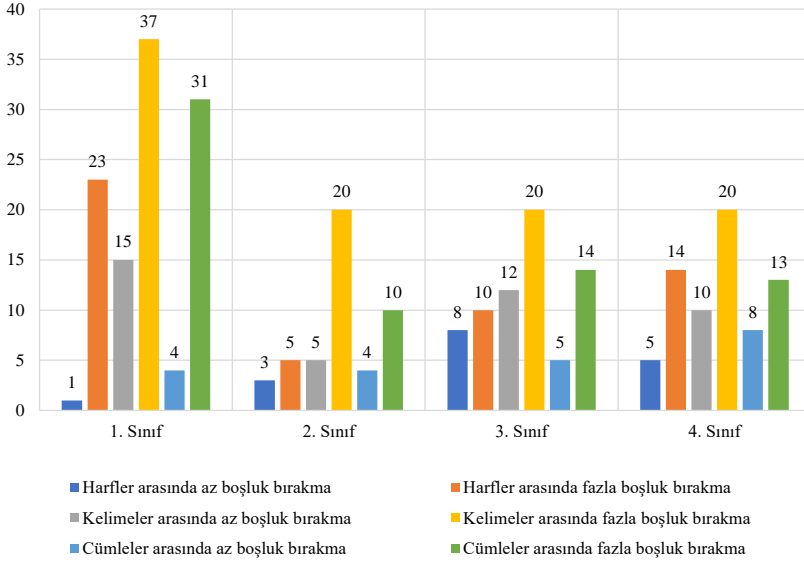


Yazım hataları incelendiğinde birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğrencilerin en fazla yaptığı hatanın kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanımı olduğu, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise cümleye küçük harfle başlama hatasının fazla olduğu görülmektedir (Grafik 6). Sınıf düzeylerine göre

incelendiğinde ise birinci sınıf öğrencilerinin kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma ($f_{1, sınıf=43}$) ve -de, -da, -mı, -mi ve özel isim eklerini ayrı yazmama ($f_{1, sınıf=42}$) hatalarının öğrenciler tarafından sık yapılan hatalar olduğu görülmüştür ve bu hataları cümleye küçük harfle başlama ($f_{1, sınıf=39}$), ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma ($f_{1, sınıf=33}$) ve kullanılmaması gereken yerde büyük harf kullanma ($f_{1, sınıf=32}$) hatalarını takip etmektedir. İkinci sınıflarda ise öğrencilerin kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma ($f_{2, sınıf=42}$), cümleye küçük harfle başlama ($f_{2, sınıf=41}$) ve noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama ($f_{2, sınıf=38}$) hatasını daha fazla yaptıkları belirlenmiştir. Yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalarda üçüncü sınıf öğrencileri cümleye küçük harfle başlama ($f_{3, sınıf=45}$), kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma ($f_{3, sınıf=44}$), -de, -da, -mı, -mi ve özel isim eklerini ayrı yazmama ($f_{3, sınıf=40}$) ve ayrı yazılması gereken kelimeleri birleştirerek yazma ($f_{3, sınıf=36}$) hatalarını yaptığı görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri ise cümleye küçük harfle başlama ($f_{4, sınıf=47}$), kullanılmaması gereken yerde küçük harf kullanma ($f_{4, sınıf=46}$) ve noktalama işaretlerini uygun yerde kullanmama ($f_{4, sınıf=39}$) hatalarını daha fazla yaptığı görülmüştür.

Grafik 7

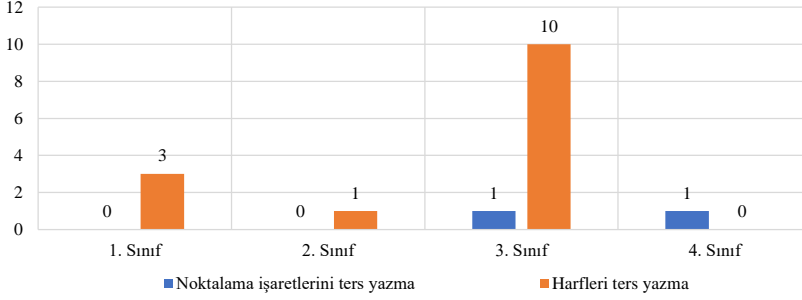
Sınıf Düzeyine Göre Bırakılan Boşluğa Bağlı Yazma Hatalar



İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre boşluk bırakma hatalarına ilişkin bulguları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde en fazla yapılan hatanın kelimeler arasında boşluk bırakma hatasının olduğu görülmektedir (Grafik 7). Bu hatanın dışında birinci sınıf öğrencilerinin cümleler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{1, sınıf=31}$) ve harfler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{1, sınıf=23}$), ikinci sınıf öğrencilerinin cümleler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{2, sınıf=10}$), harfler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{2, sınıf=5}$) ve kelimeler arasında az boşluk bırakma ($f_{2, sınıf=5}$), üçüncü sınıfların cümleler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{3, sınıf=14}$) ve kelimeler arasında az boşluk bırakma ($f_{3, sınıf=12}$), dördüncü sınıf öğrencilerinin ise harfler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{4, sınıf=14}$) ve cümleler arasında fazla boşluk bırakma ($f_{4, sınıf=13}$) hataları daha sık yaptıkları tespit edilmiştir.

Grafik 8

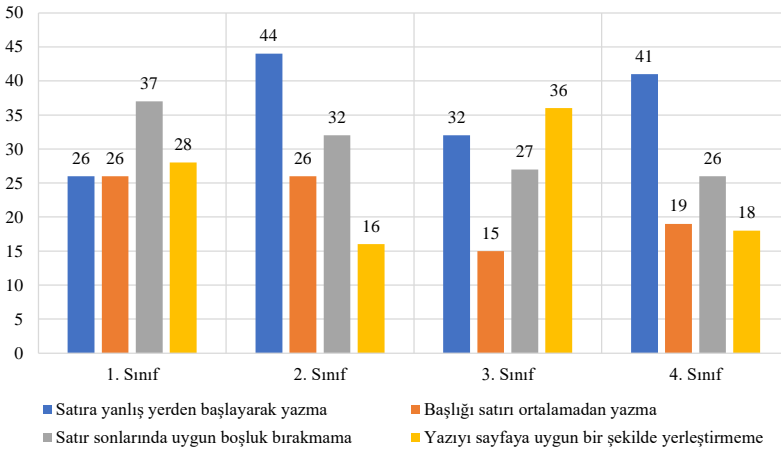
Sınıf Düzeyine Göre Yazma Yönüne Bağlı Hatalar



İlkokul öğrencilerinin yazma yönüne bağlı olarak yaptıkları hatalar incelendiğinde birinci ($f_{1, sınıf}=3$), ikinci ($f_{2, sınıf}=1$) ve üçüncü ($f_{3, sınıf}=10$) sınıf öğrencilerinin harfleri ters yazma hatasını daha fazla yaptıkları görülmüştür. Ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin harfleri ters yazma ($f_{4, sınıf}=0$) hatası yapmadıkları bu hatanın yerine noktalama işaretlerini ters yazma ($f_{4, sınıf}=1$) hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 9

Sınıf Düzeyine Göre Sayfa Düzenine Bağlı Hatalar



Öğrencilerin sayfa düzenine bağlı hatalarına ilişkin veriler incelendiği Grafik 9'a göre satır sonlarında uygun boşluk bırakmama ($f_{1, sınıf}=37$) hatasının birinci sınıflarda sık yapılan bir hata olduğu, yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirmeme ($f_{1, sınıf}=28$), satıra yanlış yerden başlama ($f_{1, sınıf}=26$) ve başlığı satırı ortalamadan yazma ($f_{1, sınıf}=26$) hatalarının ise benzer sayıda olduğu görülmüştür. İkinci sınıf öğrencileri ise satıra yanlış yerden başlama ($f_{2, sınıf}=44$) hatasını daha fazla yapmıştır. Üçüncü sınıf öğrencileri sayfa düzenine bağlı hatalarda en fazla yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirmeme ($f_{3, sınıf}=36$) ve satıra yanlış yerden başlama ($f_{3, sınıf}=32$) hatalarını yapmıştır. Satıra yanlış yerden başlama ($f_{4, sınıf}=41$) ve satır sonlarında uygun boşluk bırakmama ($f_{4, sınıf}=26$) hataları ise ilkökul dördüncü sınıflar tarafından daha fazla yapılan hatalar olarak tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilkökul öğrencilerin yazım hatalarının sınıf düzeylerine göre incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yazma ile ilgili hataların her sınıf düzeyinde görüldüğü ancak yapılan hataların sıklığının farklılıklara sahip olduğu belirlenmiştir. İlkokul 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 birinci sınıflar düzeyinde yaptığı araştırmanın bulguları ile bu araştırma bulgularının birinci sınıflar düzeyinde birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

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 hataların yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalar ve sayfa düzenine bağlı hatalar olduğu görülmüştür ve aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarla tutarlı olduğu görülmüştür (Demir, 2003; Yıldız & Ateş, 2010).

Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla eksik yazma, sayfa düzenine uygun yazmama ve yazım kurallarına uygun yazmama hatalarının olduğu belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcükleri yanlış yazma hatasının en fazla yapılan hata olduğu bulgusu Dayan ve Ertem'in 2022 yılında yapmış oldukları "yazma güçlüğü olan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının incelenmesi" araştırma bulguları ile desteklenmiştir (Dayan & Ertem, 2022).

Araştırma bulgularına göre alan yazınla tutarlı olarak bütün sınıf düzeylerinde rastlanan genel hataların "harfleri şekline uygun yazmama" ve "kelimedeki harflerin bir ya da birkaçını eksik yazma" (Ertürk & Küçüktepe, 2019), harflerin yanlış yazılması, harflerin karıştırılması, noktalama işaretlerinin unutulması, harf atlama/ekleme, ters yazma, kelimelerin bitişik yazılması, satır sonu ayırma yapılmaması, yavaş yazma, yazma yönü, okunaksız yazma (Bay, 2010; Yıldız & Ateş, 2010; Coşkun, vd., 2013; Şahin, 2012; Taşkaya & Yetkin, 2020) şekline tutarlık gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmada yazma yönü ile ilgili, alan yazında belirtildiğinin tersine, aslında sık rastlanan bir hata olmadığı sonucuna ulaşılmış ve araştırma genel sonuçlarının sunulması amacı ile raporlamaya alınmıştır. Alan yazınla bu farklılığa dikkat çekilmesi önemli bir konu olarak görülmüştür.

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul düzeyinde sık rastlanılan hata türlerini belirleyebilmek olmuştur. Alanyazında yer alan araştırmalardan hareketle farklılaştığı nokta ise ilkökul düzeyinde bütün sınıflara yönelik bulgulara erişilmesi olmuştur. Yukarıda açıklandığı üzere her sınıf düzeyinde benzerlikler ortaya çıkarken sınıf düzeyinin artmasına rağmen hataların azalmadığı bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Bir başka önemli bir bulgu ise araştırmaların büyük bir kısmında "başlığı uygun yazmama" konusunda çok fazla bulguya rastlanmamış olmasıdır. Bu araştırmada ise bu bulgu ön plana çıkmıştır. Son olarak yapılan araştırmalarda sınıflandırılan yazma hataları (Erden vd., 2002; Okatan & Özer, 2020; Ekmeci & Ayten, 2022; Terziyan & Demirel, 2020) incelendiğinde bu araştırmada kullanılan kontrol listesinin ilkökul düzeyindeki yazma hatalarını çok daha kapsamlı sınıflandırdığı görülmüştür.

Öğrenme hatalarının sınıf düzeyine göre azalmama nedeni olarak alanyazında günlük konuşma dili ile yazılı dil arasındaki fark konusunda öğrencilerin yeterli altyapıya sahip olmadığı ifade edilmiş ve bu hatalara yönelik yazma konusunda yeterli dikkat ve pratiğe önem vermedikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda yeterince öğrenmeye yönelik önem ve zaman ayırmadıkları da ifade edilmiştir (Akkaya, 2013; Terziyan & Demirel, 2020).

Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde yazma hataları dikkate alınarak düzeltilmesine yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi öncelikle önerilebilir. Bu araştırma 200 öğrenci ile yapılmıştır. Bu sayının artırılarak daha geniş bir coğrafyayı temel alarak zenginleştirilmesi ve tekrarlanması önerilmektedir. Bu konuda geniş kapsamlı öğretmen katılımları ile nedenlerinin detaylı olarak belirlenmesi amaçlanabilir.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 33-52.
- Alwi, A., Rozak, A., & Wiradinata, R. (2021). Penguatan aspek kreativitas melalui pembelajaran menulis teks narasi dengan model berbasis proyek. *Jurnal Pendidikan Bahasa Sekolah Pascasarjana*, 10(2). <https://doi.org/10.33603/jt.v10i1.5227>.
- Aprilia, B., AP, D. R., Widyaningsih, L., & Apriyanti, C. (2020). Analisis Kesulitan Mahasiswa dalam Mengembangkan Ide pada Basic Writing. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 12(1), 1-5.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- 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 ilkököl 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 Aytan, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(31), 227-255. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220784>.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hizi ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13(1):5-13.
- Ertürk, E., & Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 393-411.
- Fitriani, D., & Ramadhan, S. (2018). Korelasi keterampilan memahami teks deskripsi dengan keterampilan menulis teks deskripsi siswa kelas vii smp negeri 15 padang. *Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, 7(3), 55-61. <https://doi.org/10.31227/osf.io/e2gda>.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Pegem A Akademi.
- Hamzadayı, E., & Çetinkaya, G. (2014). Dikte uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143. <https://doi.org/10.17860/efd.79408>.
- 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., Reskyyanti, 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.

- Okatan, Ö., & Arslan Özer, D. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731. <https://doi.org/10.16916/aded.681425>.
- Özkan, A. (2023). *Yazma sorunu olan bir ilkokul öğrencisinin ince kas gelişiminin desteklenmesi ve yazım hatalarının giderilmesi*, (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Puspitasari, D. (2019). *Mechanical errors in academic writing: A case study at english language education department of uin sunan ampel surabaya*. (Unpublished Undergraduate Thesis), UIN Sunan Ampel Surabaya.
- Pürsün, T. (2023). Yazma güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 509-526. <https://doi.org/10.30703/cije.1170120>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of applied linguistics and language teaching*. Longman
- Sholeh, A., Verylana, V., & Darsimah, D. (2021). Meningkatkan keterampilan menulis deskripsi dengan model picture and picture di sdn 3 bangkleyan kabupaten blora. *Journal Paedagogy*, 8(3), 454. <https://doi.org/10.33394/jp.v8i3.3910>.
- Situmorang, N. M. Y. (2018). Meningkatkan kemampuan menulis siswa kelas x aphc smk negeri 1 singaraja melalui teknik guiding questions. *Journal of Education Action Research*, 2(2), 165-171.
- Sönmez, E., Babür, N., & Haznedar, B. Türkçede Yazma Süreçlerinin İncelenmesi. 28. *Ulusal*, 172.
- Taşkaya, S. M., & Yetkin, R. (2020). İlköğretim 1-5. Sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 9(9), 157-169.
- Terziyan, T. L., & Demirel, G. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe yazım hatalarının sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 708-719. <https://doi.org/10.16916/aded.679720>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- 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).

MAKÜ'de Toplumsal Katkı Çalışmaları- Proje Topluluğu Örneği

Zeynep CAN¹

Derya ARSLAN ÖZER²

Kenan DEMİR³

Burdur Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif
Ersoy Üniversitesi

Özet

Sosyal sorumluluk kavramı, özellikle eğitim kurumları için önemlidir ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlar. Okullarda sosyal sorumluluk projelerinin artması, bireylerin ve toplumun yararına sonuçlar doğurur. Sorumluluk bilincine sahip bireylerin özellikleri arasında görevlerini özgür iradeyle üstlenebilme, sağlıklı düşünme yeteneği ve yasal-ahlaki uygunluk yer alır.

Bu çalışmada, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Prof. Dr. Kenan DEMİR'in kurmuş olduğu Proje Topluluğu tarafından 2009'dan bu yana gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projeleri incelenmiştir. Araştırma, nitel yöntemle yürütülmüş ve 37 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde Google Forms kullanılmıştır. Yüz yüze görüşmeler ise ses kaydına alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arasında öğretmenler, okul müdürleri, kütüphane görevlileri, SKS çalışanları, ilkokul öğrencileri ve öğretmen adayları yer almıştır.

Proje Topluluğu'nun Burdur ili kapsamında bütüncü bir şekilde anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda düzenlediği etkinlikler, lisans öğrencilerine deneyim kazandırmak ve çocuklarla farklı öğrenme ortamları oluşturmak amacı taşımaktadır. Etkinlikler sadece okullarla kalmamakla birlikte İl Kütüphanesi, Valilik, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Emniyet Müdürlüğü vb. pek çok daha kurum ve kuruluşla iş birliği içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ve idari ekibin bu projeler hakkındaki görüşleri toplanmış, projelerin etkisi ve eksiklikleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları için değerli deneyimler sağlamıştır. Bu çalışmamızda amaç deneyimleri ve bu doğrultudaki düşünceleri araştırmak ve kanıtlamaktır. Proje Topluluğu kapsamındaki çalışmalar hali hazırda devam etmektedir.

Giriş

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 önemlidir. Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Günümüzde okullardan akademik kazanımların yanı sıra sosyal hayata dönük becerilerin de 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

¹ Sorumlu Yazar. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Burdur / TÜRKİYE, zzeypcan48@gmail.com

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Burdur / TÜRKİYE, e-posta: deryaarslan@mehmetakif.edu.tr

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Burdur / TÜRKİYE, e-posta: kenandemir@mehmetakif.edu.tr

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 çalışmalarıdır (Toplum Gönüllüleri Vakfı, 2013). Sosyal sorumluluk insana, çevreye ve paydaşlarla ilişkilere daha çok yatırım yapılmasıdır. Sosyal sorumluluk bireylerin topluma katkı sağlamasının önemli bir yoludur (Arayıcı, 2019). Bu bilinçle 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. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleğe teşviği açısından da oldukça önemlidir. Bu konuda okul yöneticilerinin de görevi çevrede yer alan diğer kurum, örgüt vb. sistemlerle sürekli etkileşim halinde olarak onlardan girdi alıp onları etkileyecek çıktı üreten okulların faaliyetlerini ve varlıklarını devam ettirmelerinde önemli bir rol oynamaktadırlar. (Çelikten, 2008).

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 (Epeçan & Paçalı, 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 çalışmalarını değerlendiren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Proje

Topluluğu'nun yaptığı toplumsal katkı çalışmalarını, katılımcılar ve uygulayıcıların deneyimlerine göre incelemektir.

Anahtar Kelimeler

Proje Topluluğu, toplumsal katkı, öğrenci toplulukları, gönüllülük, yükseköğretim.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinin öğrenci topluluğu olan "PROJE TOPLULUĞU"nun farklı kurum ve kuruluşlarda yapmış olduğu topluma katkı uygulamaları ve çalışmalarını gözlemeyen; öğrenci, öğretmen adayları, öğretmen, okul müdürleri, kütüphane çalışanları ve Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı (SKS) çalışanları gibi katılımcıların görüşlerine dayalı olarak, topluluk çalışmalarının katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. PROJE TOPLULUĞU 2009'dan bu yana 80.000 öğrenciye ulaşmıştır. Eğitimde asıl amacı öğrenciyi gerçek hayatla karşı karşıya bırakmak ve öğretmeni iş başında yetiştirmek olan bir topluluktur. Aynı zamanda Öğretim İlke ve Yöntemleri, Yaratıcı Drama vb... derslerikapsamında etkinlikler gerçekleştirmektedir. Kendi başına bir topluluk değil kütüphane, emniyet müdürlüğü, kaymakamlık, valilik, aile sosyal politikalar müdürlüğü, çevre illerdeki üniversitelerle bir arada çalışmalar yürütmektedir.

Güz ve bahar dönemi olmak üzere bir senelik lisans programı boyunca bütçesiz bir şekilde yaklaşık 13 köy okuluna, il bazında yaklaşık 25 güz, 25 bahar dönemi olmak üzere 50 okula gidilmiştir. 1 yılda yaklaşık 7.000 öğrenciye ulaşılmıştır. Gidilen bu okullarda oyun alanları çizme, okulu boyama, yaratıcı drama etkinlikleri, trafik kurallarına yönelik eğitim, uçurtma uçurma, kitap okuma vb... daha pek çok etkinlik gerçekleştirilmiştir. PROJE TOPLULUĞU 2013 yılında MAKÜ Öğrenci Kongresinde ve 2019 yılında Çukurova Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi'nde bildiri sunmuştur. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür.

Katılımcılar

Bu çalışmada ilkokul öğrencileri, öğretmen adayları, kurum çalışanları (okul yöneticileri, öğretmenler, kütüphane görevlileri, Üniversitenin SKS çalışanları) olmak üzere 3ayrı gruptan veri toplanmıştır.

Tablo 1

Kurum Çalışanlarının Kişisel Bilgileri

Kurum Çalışanları	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezun Olunan Okul
Okul Müdürü 1	K	46	22	Süleyman Demirel Üniversitesi
Okul Müdürü 2	E	61	41	Siirt Eğitim Yüksekokulu
Öğretmen 1	E	52	29	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Öğretmen 2	E	53	29	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kütüphane Görevlisi 1	K	38	15	Ankara Üniversitesi
Kütüphane Görevlisi 2	K	28	5	Çankırı Karatekin Üniversitesi
SKS Çalışanı 1	E	40	14	Gaziantep Üniversitesi/ Atatürk Üniversitesi
SKS Çalışanı 2	K	40	13	Süleyman Demirel Üniversitesi

İlk grup olan kurum çalışanlarında 2 erkek öğretmen, 1 kadın 1 erkek olmak üzere 2 ilkokul müdürü, 2 kadın kütüphaneci ve 1 kadın 1 erkek olmak üzere 2 MAKÜ SKS çalışanı bulunmaktadır. Tablo 1 görüldüğü gibi kurum çalışanlarının kişisel bilgileri açıklanmıştır. Okul Müdür 1'in cinsiyeti kadın, yaşı 46, kıdemi 22, mezun olduğu okul Süleyman Demirel Üniversitesi'dir. Okul Müdür 2'nin cinsiyeti erkek, yaşı 61, kıdemi 41, mezun olduğu okul Siirt

Eğitim Yüksekokulu'dur. Öğretmen 1'in cinsiyeti erkek, yaşı 52, kıdemi 29, mezun olduğu okul Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'dir. Öğretmen 2'nin cinsiyeti erkek, yaşı 53, kıdemi 29, mezun olduğu okul Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'dir. Kütüphane Görevlisi 1'in cinsiyeti kadın, yaşı 38, kıdemi 15, mezun olduğu okul Ankara Üniversitesi, Kütüphane Görevlisi 2'nin cinsiyeti kadın, yaşı 28, kıdemi 5, mezun olduğu okul Çankırı Karatekin Üniversitesi'dir. SKS Çalışanı 1'in cinsiyeti erkek, yaşı 40, kıdemi 14, mezun olduğu okul Gaziantep Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'dir. SKS Çalışanı 2'nin cinsiyeti kadın, yaşı 40, kıdemi 13, mezun olduğu okul Süleyman Demirel Üniversitesi'dir.

Tablo 2

Öğretmen adayları ve İlkokul Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Öğrenciler	Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
Öğretmen Adayları	1	E	20	1
	2	E	20	1
	3	K	21	2
	4	E	21	2
	5	K	21	2
	6	K	22	3
	7	K	23	3
	8	K	22	3
	9	K	22	3
	10	K	22	3
	11	K	23	4
	12	K	23	4
	13	E	30	Mezun
	14	K	25	Mezun
	15	E	27	Mezun
İlkokul Öğrencileri	1	K	8	2
	2	E	9	2
	3	K	8	2
	4	K	8	2
	5	K	9	2
	6	K	8	2
	7	K	8	3
	8	K	10	3
	9	K	10	3
	10	K	10	3
	11	K	10	3
	12	K	11	4
	13	K	11	4
	14	K	11	4

Tablo 2 görüldüğü gibi öğrencilerin kişisel bilgileri açıklanmıştır. İkinci araştırma grubu olan öğretmen adaylarında 2 tane 1. Sınıf öğrencisi, 3 tane 2. Sınıf öğrencisi, 5 tane 3. Sınıf öğrencisi, 2 tane 4. Sınıf öğrencisi ve 3 tane mezun öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırma grubundaki 12 öğretmen adayı Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir 3 tanesi bu üniversiteden mezun olmuştur. Üçüncü araştırma grubu olan İlkokul Öğrencilerinde 6 tane 2. Sınıf öğrencisi, 5 tane 3.

Sınıf öğrencisi ve 3 tane 4. Sınıf öğrencisi bulunmaktadır. 14 öğrencinin 13 tanesi kız 1 tanesi erkektir. Araştırma grubundaki öğrenciler Burdur’da bir İlkokulu’da öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Süreci

Veriler, görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Müdür, Öğretmen, kütüphane çalışanı ve MAKÜ SKS çalışanı “kurum çalışanları” adı altında ayrı bir grup oluşturularak incelenmiştir ve görüşme soruları üç sorudan oluşmaktadır. İlkokul öğrencileri ayrı bir grup olarak incelenmiştir ve görüşme soruları üç sorudan oluşmaktadır. Çalışmalara katılan öğretmen adayları ayrı bir grup olarak incelenmiştir ve on bir soru sorulmuştur. Katılımcılarla yüz yüze görüşülmüştür ve görüşmeler yaklaşık 30- 35 Dakika sürmüştür. Bu araştırma Burdur USO İlkokulu, Sakarya İlkokulu, Burdur İl Halk Kütüphanesi ve MAKÜ SKS Binası’nda gerçekleştirilmiştir. Müdürler ile görüşmeler müdür odasında, öğretmenler ile görüşmeler öğretmenler odasında, kütüphane görevlileriyle görüşmeler kütüphanenin yaratıcı drama salonunda, SKS Çalışanları ile görüşmeler MAKÜ İstiklal Yerleşkesi’nde bulunan SKS Binasında, öğrencilerle görüşmeler Sakarya İlkokulu bahçesinde ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler online bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yüz yüze görüşmeler, katılımcıların izni ile ses kaydına alınmıştır. Öğretmen adayları için oluşturulan sorular Google formsüzerinden yazılı olarak alınmıştır. Frekans kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Kurum Çalışanlarının Proje Topluluğu’nun Çalışmaları Hakkında Düşünceleri

Yanıtlar	Okul	Öğretmen	Kütüphane	SKS	Toplam
	Müdürü		Görevlileri	Çalışanları	
	f	f	f	f	f
1. Rutin işleyişin dışına çıkma	1	1	1	-	3
2. Farklı eğitim yöntemleri uygulama	1	-	2	-	3
3. Aktif bir topluluk olma	-	-	1	2	3
4. Farklı yüzlerden öğrenme	1	1	-	-	2

5. Üniversite/Eğitim Fakültesi- Okullar ile iş birliği içerisinde olma	1	-	1	-	2
6. Eğitici, eğlendirici ve motivasyon artırıcı bir sisteme sahip olma	-	2	-	-	2
7. Proje topluluğunun etkinliklerinin memnuniyet oluşturması	1	1	-	-	2
8. Öğrenciler öğrenirken öğretmen adayları ise deneyim kazanması.	1	-	1	-	2
9. Çocuklarda etkili (görerek, yaşayarak) öğrenme	1	-	-	-	1
10. Çocukların hayal gücünde gelişme	1	-	-	-	1
11. Akademik bilgiyi okullarda uygulama	1	-	-	-	1
12. Öğrenciler çok mutlu olması	-	1	-	-	1
13. Etkinliklerin enerjilerini arttırması	-	1	-	-	1
14. Danışman hocanın ve ekibin enerjisinin yüksek olması	-	1	-	-	1
15. Etkinliklerin daha sıklaştırılmasını isteme	-	1	-	-	1
16. Sınıflarla birebir etkinliklere yer verme	-	1	-	-	1
17. Topluluk danışman hocası büyük bir şans	-	-	1	-	1
18. Danışman hocanın topluluğa çok zaman ayırması	-	-	1	-	1
19. Farklı insanlarla tanışma fırsatı kazandırma	-	-	1	-	1
20. Farklı iş ortamları deneyimi	-	-	1	-	1
21. Bu topluluk sayesinde Yaratıcı Dramayı keşfetme	-	-	1	-	1
22. İlimizde Üniversite/Eğitim Fakültesi bulunması çok büyük bir avantaj olması	-	1	-	-	1
23. Dinamizm katma	1	-	-	-	1
24. Proje Topluluğunun getirdiği her şey kabulümüzdür. Güzel etkinlikleri var.	-	1	-	-	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi Kurum Çalışanlarının Proje Topluluğu'nun Çalışmaları Hakkında Düşünceleri açıklanmıştır. Rutin işleyişin dışına çıkma, Farklı eğitim yöntemleri uygulama ve Aktif bir topluluk olma; Farklı yüzlerden öğrenme, Üniversite/Eğitim Fakültesi- Okullar ile iş birliği içerisinde olma, Eğitici, eğlendirici ve motivasyon artırıcı bir sisteme sahip olma ve Öğrenciler öğrenirken öğretmen adayları ise deneyim kazanması 2 kişi; geride kalan 9. ve 24. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir. Okul Müdürü 1 Rutin işleyişin dışına çıkma, farklı eğitim yöntemleri uygulama, dinamizm katma ve farklı yüzlerden öğrenme sonucunda Öğretmenlerin yapılanlara değer vermesinden, sonrasında öğretmenlerin de ona benzer etkinlikler yapmaya başlamasından ve yeni yollar açmasından bahsetmiştir. Okul müdürü 1'in görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Şimdi proje topluluğunun rutin işleyiş dışında daha spesifik konularla gelip burada farklı eğitim yöntemleri uygulayarak yapıyor olması bir kere okula bir dinamizm katıyor. Belli tabii konular çerçevesinde geliniyor okula, spesifik konularla ilgili, bu konuları da farklı yöntemlerle farklı yüzlerden öğreniyor olmak öğrencilerde ayrıca dikkat çekici ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum. Hem öğretmenlerimiz için bir farklılık oluyor hem okulumuz için farklı bir uygulama oluyor öğrencilerimiz için de bu farklılığa katılma ayrıca bir ilgi uyandırıyor. Şimdi özellikle bir program çerçevesinde, uzatmadan, belli bir süre aralığında gelip onu uygulayıp tekrar o öğrenme ortamından çekildiği için bu daha etkili fark ediliyor tabii. Yeni yöntemlerin üniversiteden bu tarafa geliyor olması öğretmenler tarafından da ayrıca kıymet görüyor, değer görüyor. Sonrasında öğretmenler de ona benzer şeyler etkinlikler yapmaya başlıyor. Dediğim gibi aslında bir dinamizm katıyor."

Görüldüğü gibi okul müdürü proje topluluğunun okullarda yaptıkları çalışmaların genel olarak farklı ve olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Okul Müdürü 1 kendisinin ve okulundaki öğretmenlerin Proje Topluluğu'na olan güveninden ve memnuniyetinden bahsetmiştir. Okul müdürü 1'in bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir.

"O yüzden biz çok seviyoruz proje topluluğuyla birlikte çalışmaktan o çok memnunuz. Onlardan herhangi bir çağrı ya da herhangi bir öneri geldiğinde bizim kapınız sonuna kadar açık. Mesela bir"

program için başka bir yerden gelinecek olsa, biz derim ilk önce öğretmenlerimizle görüşelim. Tabii bunu kabul eden etmeyen öğretmenlerimiz olur ama proje topluluğundan gelecek bir teklif için artıksormuyoruz bile. Çünkü bütün öğretmenlerimiz ona hazır ve sevecek katılıyor öğrencileriyle birlikte aktif katılıyor.”

Görüldüğü gibi okul müdürü Proje Topluluğu'nun etkinliklerini sorgulamamakta ve güvenmektedir. Okul Müdürü 2 okulunun ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi ile olan iş birliğinden bahsetmiştir. Okul müdürünün görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Üniversiteler bir milletin, bir devletin, bir toplumun aynasıdır. Buralarda akademik kariyerler yapılır. Ve bu akademik kariyerler uygulama alanları olan okullarda da uygulanırsa daha mükemmel olur. Biz bu konuda ilimiz Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'ni Eğitim Fakültesi'ni takdir ediyoruz. Çünkü yapmış oldukları akademik faaliyetlerin dönütlerini almak için uygulama alanları olan okullara gelip bizzat öğrencileri ve öğretmenleri yani bizdeki ismi öğretmenleri sizdeki ismi akademisyenleri gelip başlarında durup bunu uyguluyorlar ve dönütlerini alıyorlar.”

Görüldüğü gibi okul müdürü MAKÜ Eğitim Fakültesi ile olan iletişiminden ve kurduğu bağlardan memnundur. Fakülteyi bu konuda tebrik etmektedir. Okul Müdürü 2 çocukların etkili (görerek, yaşayarak) öğrenmesi ve bu durumun hayallerini geliştirmesinden aşağıda verilen şekilde bahsetmiştir.

“Çünkü bizim okulumuz ilkokul seviyesi, küçük çocuklar yani bilgiyi, beceriyi oyunlaştırarak anlatmak kavratmak çocukların hafızasında daha kalıcı oluyor. Mesela bizim Kenan hocamla ilk yaptığımız projemiz “Uyanıyorum” projesiydi. Okulumuza anasınıfından 4. Sınıflara kadar 18 sınıfımızı, aşağıda bahçemize sınıflarından drama etkinliğiyle alınarak bahçeye indirildi. Ve burada çocuklarımıza dramayla ilgili birtakım kavramlar bilgiler öğretildi. Daha sonra yine dramayla “Trafik eğitimi” aldık. Yani bir trafik eğitiminin trafik kurallarının neler olması gerektiğini takriben sanıyorum üniversitemizden Kenan hocam ve 50 üzerinde öğretmen adayımız geldiler. Ve bunlarlada trafik eğitimi verdiler. Oldukça başarılıydı çünkü çocuklar görece yaşayarak öğrendiler.

Daha sonra Cumhuriyet'imizin 100. Yılı kapsamında 100 sınıfımızda aynı anda masal etkinliği dramayla masal etkinliği yapıldı. Bu da çocuklarımızın hayal güçlerinin gelişmesinde çok etkin bir rol oynadı. Yani buradaki herhalde amacınız şuydu, öğrenciler etkinliklerle bir şeyler öğrensin; öğretmen adayları da dramayla çocuklara neler öğretebileceğini görsün ve kendilerine özgüven kazansın. Bu iki amaç da oldukça başarılı oldu. Daha sonra yine dramayla ilgili birçok burada bu yıl etkinlikler yaptık. Sorarsanız çocuklarımız bazen soruyorlar “Öğretmenim o gelen ablalara abilerolarak başlarında bir öğretmen var ya onlar ne zaman gelecek?” diye soruyorlar.”

Görüldüğü gibi okul müdürü Proje Topluluğu ile yapılan etkinlikleri bu şekilde özetlemiştir. Kütüphane Görevlisi 1 Proje Topluluğu'nun danışman hocasına olan memnuniyetinden bahsetmiştir. Sözleri aşağıda verilmiştir.

“Proje topluluğunun başında olan Kenan hoca en büyük şans diye düşünüyorum. Gerçekten çünkü öğrenciler ne kadar bireysel olarak bir şeyler yapmak isteseler de buna öncü olan gerçekten bunu kalpten yürüten, onları yönlendirebilen birinin olması gerek bu tip şeylerde. Bu yönden Kenan hocanın varlığı Proje Topluluğu'na çok büyük bir kıymet.”

Görüldüğü gibi kütüphane görevlisi danışman hocanın topluluğun lideri olma konusunda çok başarılı olduğunu düşünmektedir. Kütüphane Görevlisi 1 öğretmen adaylarına farklı iş ortamlarını deneyimlemesinin ne kadar önemli olduğundan bahsetmiştir. Bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir.

“Daha mesleğe atılmamış insanların, bu tarz uygulamalarla, bu tarz gezilerle aktivitelerle hele ki şehirden bağımsız köylere giderek bu çalışmalarını yürütüyor olması. Daha aktif hayata farklı şeyler katmaya çalışan ve bunu daha mesleğe atılmadan öğrencisine vermeye çalışan bir sistem aslında proje topluluğu, ben bunu böyle yorumluyorum.”

Kütüphane görevlisi bu sözleriyle topluluğun yarattığı deneyim ortamlarının mesleğe atılmadan gerçekleştiriliyor olmasının önemini vurgulamıştır. Kütüphane Görevlisi 2 Yaratıcı Drama'yı keşfetme sürecinde Proje Topluluğu'nun öneminden ve bu süreçte bulunan örnek bireylikten bahsetmiştir. Sözleri aşağıda verilmiştir.

“Biz kütüphaneler ne yapmaya çalışıyoruz biliyor musunuz? Sadece ders çalışma mekanı değil. Biz sosyalleşebilecekleri bir alan çocuklara burada çeşitli deneyimler yaptırmak istiyoruz. Çeşitli

atölyeler yaptırarak bunu sağlamaya çalışıyorduk. Kenan hoca vasıtasıyla proje topluluğuyla yaratıcı dramayı keşfettik. Onlar da bize burada çeşitli yaratıcı drama atölyeleri sergileyerek desteklediler ve kütüphanenin farklı yönünü topluma göstermemizi sağladılar.

...
Biz Kenan hocayla şey yapmıştık. Proje topluluğu dahil olarak. Çocuk hakları komitesiyle iş birliğiyle birlikte aşağıda mekan olarak dar bir alandı ama konferans salonumuz geniş ama bir yaratıcı drama yapmak için uygun bir alan değildi. Sahne var sahneden düşme olabilir. Sahnenin önü var sonra koridorumuz var. O anda bile gruplandırılmaları yaparak o yaratıcı dramayı yaparak. O küçücük alanda birbirimize güvenmek. Düşme çarpma olabilir. Ama birbirimize güvenmeyi öğrendiğimiz o an aklıma geldi direkt hani küçücük bir alanda, yanındaki kişiyi tanımasam da ona güvenmem gerektiğini, gözümü kapattım koluna girdim, onun yönlendirmesi doğrultusunda koridorda yürüdüm, basamakta yürüdüm belki o şekilde. O anı unutamıyorum. Sonra şey oldu en son gittiğimiz Kozluca çok eğlenceliydi. Arkadaşlar çok yoruldu sıcakta ama çok eğlenceli bir zaman geçirdik onlar da biz de öyle.”

Görüldüğü gibi kütüphane görevlisi Proje Topluluğu aracılığıyla kütüphanenin etkinliklerinde çeşitlilik aratmışlar ve yaratıcı dramayı keşfetmişlerdir. Kütüphane görevlisi bu konuşmasında bahsettiği etkinliklere örnek vermiştir. MAKÜ SKS Personeli1 ve MAKÜ SKS Personeli2 üniversite kapsamında Proje Topluluğu'nun aktifliğini şu şekilde açıklamıştır: “124 topluluğumuzda en aktif olanlar şeklinde bir sıralama yaparsak ilk 3'e girersiniz.”

Tablo 4

Kurum Çalışanlarının Proje Topluluğu'nun Çalışmaları Hakkındaki Önerileri

Yanıtlar	Okul	Öğretmen	Kütüphane	SKS	Toplam
	Müdürü		Görevlileri	Çalışanları	
1. Akran zorbalığı ele alınması	2	-	2	-	4
2. Teknoloji kullanımı farkındalığı (Tiktok)	2	-	-	-	2
3. İzin sürecine erken başlanması	-	-	-	2	2
4. Ailelerde teknoloji kullanımı konusunda çalışmalar yapılması	1	-	-	-	1
5. Proje Topluluğu afet konusunda eğitimlere devam etmesi	1	-	-	-	1
6. Veli-öğrenci iletişimini destekleyecek etkinliklerin yapılması	1	-	-	-	1
7. Yaşayarak öğrenime yer verilmesi	1	-	-	-	1
8. Çocukları hayata hazırlamaya alakalı etkinliklere yer verilmesi	1	-	-	-	1
9. Bireysel bağımsız iş yapabilme gücü ile ilgili drama etkinlikleri yapılması	1	-	-	-	1
10. Üniversitedeki yeniliklerin okullarda değerlendirilme ve aktif kullanılması	-	1	-	-	1
11. Belli günlerde düzenli etkinlik yapması	-	1	-	-	1
12. Sınıf bazında (1. Sınıflar ayrı, 2. Sınıflar ayrı...) yapılması	-	1	-	-	1
13. Öğretmenlerin öğretmen adaylarını teşvik etmesi	-	-	1	-	1
14. Üniversitedeki hocalarla sürekli iletişimde kalması	-	-	1	-	1
15. Öğretmen adayı öğrencilerin devamlı olarak aktif olması	-	-	1	-	1
16. Yaratıcı Drama konusunda insanların bilinçlendirmesi	-	-	1	-	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi Kurum Çalışanlarının Proje Topluluğu'nun Çalışmaları Hakkında Önerileri açıklanmıştır. Akran zorbalığı ele alınması 4 kişi; Teknoloji kullanımı farkındalığı (Tiktok), İzin sürecine erken başlanması 2 kişi; geride kalan 4. ve 16. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir. Okul Müdürü öğrencilerde teknoloji

kullanımına yönelik etkinlikler oluşturulmasını önermiştir. Teknolojinin oluşturduğu zararı ve okula yansıtılan davranışları şu sözlerle açıklamıştır.

“Tiktok” denen sosyal medyadan -ki bu kesimin en çok kullandığı sosyal medya hesabı Tiktok zaten-. Veli “Söz geçiremiyorum hocam. Yapamıyorum hocam.” Bu şeyde geliyor. E biz kontrol edemiyoruz evdekini, veli durduramıyor. E ne olacak böyle, ertesi gün okula gelip abuk subuk hareketlerle karşılaşıyoruz. Bu çok tehlikeli boyutlara da varabiliyor. Bıçak çekmelere kadar gidiyoruz biz. Tabi. Daha dün birinin elinden aldım. İşte akımlar, ayağımı yerden yere vurup düşürme akımları, kanlı para bir ara o revaçtaydı. Ondan sonra bu tarz şeyler hortlayıp duruyor. Teknoloji kullanımı ciddi problem. Ona yönelik spesifik uygulamalar da yapılabilir. Dediğim gibi anlık gelip hani sürekli burada olmayı farklı bir yüz farklı bir etkinlik olarak buraya gelip burada yapıldığı zaman o çocuklarda dikkat çekme de kalıcılık da etki de daha iyi olur.”

Okul müdürü “Tiktok” uygulamasındaki akımların yarattığı problemlerin teknoloji kullanımı kapsamında ele alınarak incelenmesi ve bu konuda çalışmalar yapılabileceği önerisinde bulunmuştur. Okul Müdürü2 akran zorbalığı konusunda çalışmalar yapılabileceğini ve bu konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır.

“Akran zorbalığı mesela akran zorbalığı çok önemli. İşte ortaokul çocukları, küçük çocuklar, beşinci sınıf çocuklar ne anırlar ki birbirini saç başa yoluyorlar kavga ediyorlar. Liselerde böyle. Biz büyükler trafikte mağandalık... mesela değerler eğitimini drama ile verilirse bunlar daha yetkin olur.”

Bu görüşüyle okul müdürü eğitimde drama ile akran zorbalığının üstesinden gelinebileceğini düşünmektedir. Öğretmen1 üniversitedeki yeniliklerin aktif olarak okullarda kullanılması konusunda şu sözlerle öneride bulunmuştur.

“İlimizde bir eğitim fakültesi olması veya üniversitenin olması büyük bir avantaj. Her zaman için savunmuşumdur. Üniversitedeki yeniliklerin okullarda değerlendirilmesi aktif olarak kullanılması öğretmenlerimizin de öğrencilerimizin de yararlanması... yani bu şekildeki etkinliklerin devamını istiyoruz yani.”

Tablo 5

Öğrencilerin Yapılan Etkinliklerden Hatırladıkları

Yanıtlar	Öğrenci -f-
1. Tavşan oyunu	5
2. Dans etme	5
3. Sepet oyunu	4
4. Neredesin? oyunu	1
5. Ev oyunu (Ev sahibi-kiracı)	1
6. Kadın ya da adamı bul gibi bir oyun	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi Öğrencilerin Yapılan Etkinliklerden Hatırladıkları açıklanmıştır. Tavşan oyunu ve Dans etme 2 kişi; Sepet oyunu 4 kişi; geride kalan 4. ve 6. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir.

Tablo 6*Öğrencilerin Etkinlikler Sonucu Hisleri ve Düşünceleri*

Yanıtlar	Öğrenci -f-
1. Çok iyi hissettim, mutlu oldum, eğlendim, heyecanlandım	14
2. Bilmediğim oyunları öğrendim	2
3. Benim için tekrar gelir misiniz	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi Öğrencilerin Etkinlikler Sonucu Hisleri ve Düşünceleri açıklanmıştır. Çok iyi hissettim, mutlu oldum, eğlendim, heyecanlandım tüm öğrenciler tarafından; Bilmediğim oyunları öğrendim (n=2), Benim için tekrar gelir misiniz (n=1) kişi yanıt vermiştir.

Tablo 7*Öğrencilerin Bir Sonraki Etkinlikten Beklentileri*

Yanıtlar	Öğrenci -f-
1. Tekrar gelin!	14
2. Bilinen oyunları oynama isteği (Voleybol, futbol, basketbol...)	6
3. Yeni oyunlar öğrenme isteği	4
4. Kutunun içine oyuncaklar koyun bize getirin	2
5. Anneanne-dedelerimizin geçmişte oynadığı (geleneksel) oyunları oynama	1

Tablo 7'de görüldüğü gibi Öğrencilerin Bir Sonraki Etkinlikten Beklentileri açıklanmıştır. Gelin! tüm öğrenciler tarafından; Bilinen oyunları oynama isteği (Voleybol, futbol, basketbol...)6 kişi; Yeni oyunlar öğrenme isteği 4 kişi; Kutunun içine oyuncaklar koyun bize getirin 2 kişi; Anneanne dedelerimizin geçmişte oynadığı oyunları oynama 1 kişiyantı vermiştir.

Tablo 8*Öğretmen Adaylarının gönüllü olduğu etkinlikler*

Yanıtlar	Öğretmen Adayları -f-
1. İl dışındaki okullarda yaratıcı drama etkinlikleri (Çatağıl Köyü İlkokulu, Bağısaray Köyü İlkokulu, Karamanlı (İlçesi) İlkokulu)	6
2. Cumhuriyet'in 100. Yılına özel 100 sınıfta aynı anda masal anlatma etkinliği	6
3. Cumhuriyet'in 100. Yılına özel 100 sınıfta yaratıcı drama etkinliği	6
4. Eğitim fakültesinde oryantasyon etkinliği	6
5. Makü anaokulunda Anneler Günü etkinliği	4
6. Emniyet Müdürlüğü ile iş birliğiyle yapılan emniyetli oyunlar etkinliği	4
7. Cumhuriyet Meydanında 8 Mart Dünya kadınlar günü etkinliği	3
8. Kütüphanede eğitim çalışması	2
9. Bahçeşehir Koleji yaratıcı drama etkinliği	1
10. 27 Kasım Dünya Drama Günü etkinliği	1
11. Benimle Kitap Okur Musun okul ziyaretleri	1
12. Uçurtma Etkinliği	1
13. TOBB lisesinde iletişime yönelik eğitim	1
14. Eğitsel oyunlarla Burdur şehir gezisi	1
15. Tarihi Mekanda Canlandırma (Taş Oda)	1

16. Kuşbaba Köyü İlkokulunda Bahar Şenliği

1

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adayları Proje Topluluğu’nun gönüllü oldukları etkinliklerini açıklamışlardır. Öğretmen adayları İl dışındaki okullarda yaratıcı dramaetkinlikleri, Cumhuriyet’in 100. Yılına özel 100 sınıfta aynı anda masal anlatma etkinliği, Cumhuriyet’in 100. Yılına özel 100 sınıfta yaratıcı drama etkinliği ve Eğitim Fakültesi’nde Oryantasyon etkinliği 6 kişi; MAKÜ anaokulunda anneler günü etkinliği ve Emniyet müdürlüğüyle işbirliğiyle yapılan emniyetli oyunlar etkinliği 4 kişi; Cumhuriyet meydanında 8Mart Dünya Kadınlar Günü etkinliği 3 kişi; Kütüphanede eğitim çalışması 2 kişi; geride kalan 9. ve 16. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmalarına Katılma Nedenleri

Yanıtlar	Öğretmen Adayları -f-
1. Mesleki gelişme	
• Eğitim olmayı deneyimleme	
• Farklı öğrenci profilleri görme fırsatı sağlama	
• Öğrencilerle nasıl iletişim kurmam gerektiğini öğrenme	8
• Kendini geliştirme fırsatı elde etme	
• Öğretmenlerin sosyal sorumluluk alması	
• Katkı sağlaması	
• Mesleki olarak geliştirme	
2. Mutlu hissetme	2
3. Eğlenceli olması	1
4. Ders için gönüllülük projesine katılma	1
5. Çocukları eğlendirme	1
6. Onlara öğretmeyi sevme	1
7. Çocukları sevme	1
8. Klasik sıra düzeni olmadan da eğitimin olacağını gösterme	1

Tablo 9’da Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmalarına Katılma Nedenlerinde görüldüğü gibi öğretmen adayları Proje Topluluğu’nun etkinliklerine katılma nedenlerini açıklamışlardır. Öğretmen adayları Mesleki Gelişme 8 kişi; Mutlu Hissetme 2 kişi; geride kalan 4. ve 8. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir. Öğretmen Adayı 14 katıldığı gönüllülük çalışmalarının kendisini mesleki açıdan geliştirmesi amacıyla katıldığını belirtmiştir. Katılması ve nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

“Gönüllük çalışmalarına katıldım çünkü mesleki olarak beni geliştireceğini düşünüyordum ve özellikle geçen sene aldığım ÖYT dersinin online olduğu için uygulama aşamasında çok eksik olduğunu düşünüyordum bu yüzden gönüllük çalışmaları benim için çok iyi bir fırsat oldu aynı zamanda aldığım eğitimde drama dersinde uygulama aşamasını bu şekilde tamamlamak istedim.”

Görüldüğü gibi online’da kazanılamayan becerileri katılımcı Proje Topluluğu’nun etkinlikleri sayesinde elde etmeye çalışmıştır.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmaları ile İlgili Düşünceleri

Öğretmen Adayları -f-	
Yanıtlar	
1. Öğretmenlik becerilerine katkı sağlama	5
2. Deneyim kazanma	3
3. Güzel vakit geçirme	2
4. Eğlenceli vakit geçirme	2
5. Öğretici olması	2
6. Vatandaş olarak katkı sağladığını düşünme	1
7. Harika vakit geçirme	1
8. Keyifli olması	1
9. Proje topluluğunun kaliteli olması	1
10. Şanslı olma	1
11. Çevreye yarar sağlama	1
12. Öğrencilerin hayatlarına dokunma	1
13. Kalabalık gruplarla çalışmayı öğrenme	1

Tablo 10’da Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmaları İle İlgili Düşüncelerinde görüldüğü gibi öğretmen adayları Proje Topluluğu’nun etkinlikleriyle alakalı düşüncelerini açıklamışlardır. Öğretmen adayları Öğretmenlik becerilerine katkı sağlama 5 kişi; Deneyim kazanma 3 kişi; Güzel vakit geçirme, Eğlenceli vakit geçirme ve Öğretici olması 2 kişi; geridekalan 6. ve 13. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir Öğretmen Adayı 15 katıldığı gönüllülük çalışmalarında çevreye sağladığı yarardan bahsetmiştir. Katılması ve nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Biz çevremize yarar sağlıyoruz, gittiğimiz her okulda yüzlerce çocuğun hayatına dokunuyoruz ve bu gerçekten tarif edilemez bir duygu. Burdur’ dan proje topluluğundan ayrılıyor olmanın üzüntüsü içerisindeyim.”

Görüldüğü gibi öğretmen adayı öğrencilerin kalbine Proje Topluluğu sayesinde dokunduğunu düşüncesindedir. Okuldan mezun olan öğretmen adayı Proje Topluluğu’nu özleyeceğini bu sözlerle belirtmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmaları İle İlgili Duyguları

Yanıtlar	Öğretmen Adayları -f-
1. Mutlu olma	6
2. Öğretmen adayı olarak deneyim ortamı sağlama.	4
3. Pozitif hissetme	3
4. Eğlenceli olma	3
5. Çok seviyorum.	1
6. Cesur hissediyorum.	1
7. Kendimi buldum.	1

Tablo 11’de Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmaları İle İlgili Duygularında görüldüğü gibi öğretmen adayları Proje Topluluğu’nun etkinlikleriyle alakalı duygularını açıklamışlardır. Öğretmen adayları Mutlu olma 6 kişi; Öğretmen adayı olarak deneyim ortamı sağlama (n=4); Pozitif hissetme (n=3); Eğlenceli olma (n=3); 5. Ve 7. Madde arasında kalan tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir. Öğretmen Adayı 8 katıldığı gönüllülük çalışmalarında oluşan duygularını şu sözlerle belirtmiştir: “Kendimi daha rahat ve kolay ifade edebildiğim için, çok daha cesur hissediyorum.”

Öğretmen Adayı 5 katıldığı gönüllülük çalışmalarında oluşan duygularını ve kendini bu gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde bulduğundan şu sözlerle belirtmiştir:

“Bu çalışmaları çok seviyorum bana çok fayda sağlıyor. Okullara gitmek beni çok mutlu ediyor. Daha çok etkinlik olsa yine katılırım. Çalışmaların bana artı olarak geldiğini görebiliyorum bana iletişim becerisi kazandırıyor. En önemlisi öğrencileri artık tanıyabiliyorum. Onlarla nasıl konuşmam gerektiğini fark ediyorum. Okulları inceleme fırsatı buluyorum yani eksiklikleri fark ediyorum veya artıları görebiliyorum.”

Görüldüğü gibi öğretmen adayı Proje Topluluğu’nun kendisine sağladığı tecrübeler sonucunda iletişim becerisinin güçlendiğinden ve bulunduğu kurumun eksikliklerini fark edebildiğinden bahsetmiştir. Tüm etkinliklere katılmanın onu mutlu edeceğini düşünmektedir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmalarında Gözlemledikleri/Duygu ve Düşünceleri

Yanıtlar	Öğretmen Adayları -f-
1. Mutlu olma	6
2. Eğlendiklerini fark etme	4
3. Keyif alma	3
4. İş birliği içinde çalışma	3
5. Verimli zaman geçirme	2
6. Heyecanlı olma	2
7. İstekli olma	2
8. Atılgan olma	1
9. Zaman zaman sıkılma	1
10. Bazen kız ve erkek öğrenciler el ele tutuşmak, yan yana durmak istemiyordu.	1
11. Oyuna odaklanma	1
12. Tüm katılımcılar memnundu keşke tüm dersler böyle olsa diyorlardı.	1
13. Anlaşmazlık yaşayan öğrencileri çözüme kavuşturmayı öğrenme	1
14. Başlarda çekingen olma	1
15. İlkokul öğrencilerinde heyecanlanma	1
16. Üniversite öğrencilerinde sıkılma	1
17. Önerisi olmayan	2

Tablo 12’de Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmalarında Gözlemledikleri/Duygu ve Düşüncelerinde görüldüğü gibi öğretmen adayları Proje Topluluğu’nun etkinlikleriyle alakalı gözlemlerini duygu ve düşünceleriyle açıklamışlardır. Öğretmen adayları Mutlu olma (n=6); (Eğlendiklerini fark etme 4 kişi; Keyif alma ve İş birliği içinde çalışma 3 kişi; Verimli zaman geçirme, heyecanlı olma, istekli olma ve önerisi olmayan 2 kişi; geride kalan 8. ve 16. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir. Öğretmen Adayı 10 katıldığı gönüllülük çalışmalarında gözlemlediklerini şu sözlerle anlatmıştır.

“Genellikle hepsi eğleniyor ve çalışmalardan zevk alıyorlardı. Çünkü sürekli sırada oturmak onları sıkıyor fakat bizim onlarla böyle etkinlikler yapmamız onları neşelendiriyordu. Bir daha gelmemiz konusunda ısrar ediyorlardı. Bazıları etkinlikleri yapmayı bir süre sonra bırakıyordu neden diye sordüğümüzde sıkıldıklarını söyleyebiliyorlardı. Bazen de kız ve erkek öğrenciler el ele tutuşmak yada yan yana durmak istemiyorlardı.”

Görüldüğü gibi öğretmen adayı öğrencilerin eğlendiğini, neşelendiğini ve etkinliklerden zevk

aldıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin bazılarında bir süre sonra sıkılma hali oluştuğunu ve bazen de kız ve erkek öğrencilerin yan yana durmak istemediğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 15 katıldığı gönüllülük çalışmalarında gözlemlediklerini şu sözlerle açıklamıştır.

"Bizim etkinliklerimize katılanlar genelde ilk etkinliklerinde çok şaşırır bunlar ne yapıyor diye düşünürler ama sonrasında içine girdikçe neden etkinlik yaptığımızı kavramış olurlar ve yaptığımızı meşaleye ortaklık eder."

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmaları Kapsamında Önerileri

Yanıtlar	Öğretmen Adayları -f-
1. Duyuruları artırma	2
2. Kampüste yapılan etkinlikleri artırma	1
3. Kültürel alanda etkinlikler artırma	1
4. Büyük araçlarla ulaşım sağlama	1
5. Çalışmalar öğrenciler tarafından belirlenme	1
6. Etkinlikleri kısa tutma	1
7. Çalışmalara motivasyon kaybetmeden devam etme	1
8. Köy okullarındaki çalışmalarını artırma	1
9. Önerisi Olmayan	3

Tablo 13'te Öğretmen Adaylarının Gönüllülük Çalışmaları Kapsamında Önerilerinde görüldüğü gibi öğretmen adayları Proje Topluluğu'nun etkinlikleriyle alakalı önerilerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları Önerisi olmayan 3 kişi; Duyuruları artırma 2 kişi; geride kalan 2. ve 8. Madde arasındaki tüm seçeneklere birer kişi yanıt vermiştir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Prof. Dr. Kenan DEMİR danışmanlığında Proje Topluluğu'nun Burdur ilinde yapmış olduğu çalışmalarla ilgili katılımcıların ve uygulayıcıların görüşleri toplanmıştır. Öğrenci topluluklarının yaptığı çalışmalar, toplum ile iş birliğinde önemli bir köprüdür. 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 çalışmalardaki 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.

Özdemir, Atmaca (2022) sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Akademik anlamda gelişmenin yanı sıra sosyal gelişiminin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda araştırmamız da çeşitli

analizler sonucu bu konuyu destekler ve kanıtlar niteliktedir. Epçaçan & Paçalı (2023) araştırmalarında üniversitelerin yalnızca araştırma ve öğretim yoluyla bilgi üreten, bu bilgiyi aktaran kurumlar olmadığından, öğrencilerin sosyal yaşamları ve deneyimlerinin de oldukça önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Araştırmanın asıl konusu olan Proje Topluluğu üniversite eğitim fakültesindeki pek çok öğrenciye sosyal yaşantı ve deneyim kazandırdığını kanıtlar nitelikte analizler bulunmaktadır.

Bu araştırma sonucunda üniversite eğitim fakültesine bağlı olan Proje Topluluğu'nun il kapsamında yaptığı etkinliklerin sonucunda idari personellerde, öğrencilerde ve öğretmen adaylarında oluşan memnuniyeti kanıtlanmıştır. Okul Müdürü1 ve okul müdürü2 okullarında gerçekleşen etkinlikler sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve kendilerinin okulları adına ne kadar motive olduklarından ve okul kapsamında dinamizm kaptığını belirtmişlerdir. Okuldaki öğretmenlerin bu etkinlikleri sonradan derslerinde kullandığını ve bu bağlamda fayda sağladığını söylemişlerdir.

Öğretmen sınıflarını Proje Topluluğu'nun etkinliklerinde görmekten memnundur. Birebir etkinliklerin çoğaltılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Sınıfları ayırarak etkinliklerin daha verimli geçeceğini düşünmektedirler. Kütüphane görevlileri Proje Topluluğu'ndan ve danışman hocanın aktif olmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Kütüphaneciler, Proje Topluluğu sayesinde Yaratıcı Drama'yı keşfetmiştir. Etkinliklerinde Yaratıcı Drama'yı aktif bir şekilde kullanmalarında topluluk aktif bir rol oynamıştır. Bunun yanında kütüphane görevlileri danışman hocanın ve ekibinin enerjisinin etkinliklerin kalitesinde önemli bir nokta olduğunu düşünmektedirler. SKS Çalışanları Proje Topluluğu'nun MAKÜ kapsamında en aktif topluluklardan biri olduğunu ve danışman hocanın bu aktiflikte rol oynadığını belirtmişlerdir. İzin aşamasında işlemleri yetiştiremediklerini ve etkinlikleri on gün öncesinden belirtmelerinin daha iyi olacağını söylemişlerdir.

Öğrencilerde bilinmeyen etkinlikleri merak edenlerin yanında bilinen oyunları oynamak isteyenler de bulunmaktadır. Birkaç öğrenci voleybol, basketbol, futbol oynamak isterken birkaçı bilmediği oyunları öğrenmek istemektedir. Bir öğrenci ise geçmişte büyüklerimizin oynadığı oyunları oynamamızı istemiştir. Bu bağlamda bazı öğrencilerde yeni oyunları öğrenmekten hoşlanmadıkları çıkarımında bulunulmuştur. Öğrenciler bu etkinliklerde devamlılık istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının deneyim kazanma konusunda hevesli olduğu ve Proje Topluluğu'nu deneyim ortamı yaratma konusunda başarılı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları Proje Topluluğu'nu genel olarak faydalı ve başarılı bulmaktadır. Duyuruların yetersiz olduğu konusunda fikir belirtenler olmuştur. Etkinliklere ulaşım konusunda aracın büyütülmesi halinde etkinliklere katılımın artacağı ve topluluğun daha çok kişiye deneyim ortamı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Öneri kapsamında topluluğun yaptığı çalışmalara katılan, gönüllü olanların, etkinlik öncesi ve sonrası görüşleri alınabilir. Bu araştırma çalışmaya katılan (idari personel - 8, ilköğrencileri - 14 ve öğretmen adayı - 15) toplam 37 kişiyi kapsamaktadır. Araştırmayı daha geniş kitlelere ulaştırarak daha çok veri elde edebilmek için bu çalışma proje olarak sunulabilir. TÜBİTAK ve BAP projelerinden destek alınarak etkinlikler geliştirilebilir.

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 corporatesocial 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.
- Arayıcı, H. (2019). *Okullarda gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projelerinde okul yöneticilerinin rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 628885), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- 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.
- Çelikten, M. (2008). *Okul kültürü ve yönetimi. türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Der.Vehbi Çelik. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 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.

Etik Beyan

EduCongress24 için hazırlayıp sunduğum “MAKÜ’de Toplumsal Katkı Çalışmaları- Proje Topluluğu Örneği” başlıklı bildirim; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Araştırmamın fikir/hipotezi tümüyle araştırma danışmanım ve bana aittir. Bildiride yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir. Bu bildirideki bütün bilgiler akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak hazırlanıp, bu kural ve ilkeler gereği, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yapılmış ve kaynak gösterilmiştir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Zeynep CAN

Tarih:01.10.2024

Özel Kurum Öğretmenlerinin Öğrenme Stillerine Yönelik Görüşleri ve Derslerinde VARK Öğrenme Stilini Göz Önünde Bulundurma Durumları

Ceyda Nur DEMİRTAŞ¹

Ezgi Sena SELÇUK²

Ayşe TEKİN DEDE³

Dokuz Eylül Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet/Abstract

Çalışmanın amacı özel kurum öğretmenlerinin öğrenme stillerine yönelik görüşleri ve derslerinde VARK öğrenme stilini göz önünde bulundurma durumlarının incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar 4 ilköğretim matematik, 1 Türk dili ve edebiyatı olmak üzere 5 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış, verilerin analizi için görüşme kaydı transkript edilerek içerik analizine tâbi tutulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar stil kelimesini “tarz, farklılık, yöntem” olarak tanımlamışlardır ve öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibidirler. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin görsel materyallerle daha iyi öğrendiği, avantaj olarak görsel veriyle hafızaları arasında olumlu bir ilişki olduğu, dezavantaj olarak görsel olmayan içeriği öğrenmede zorlandıkları; işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyarak-dinleyerek daha iyi öğrendiği, avantaj olarak dinleyerek anladığı, dezavantaj olarak bilgilerinin kalıcı olmadığı; dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin dokunarak-hissederek daha iyi öğrendiği, avantaj olarak yaparak yaşayarak öğrendiği ve dezavantaj olarak sürekli aktif olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenler öğrenme stillerine yönelik etkinliklerde bulunma ve teknoloji destekli uygulamaları kullanma açısından görsel, okuma/yazma ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrencileri daha fazla dikkate almaktadırlar. Ayrıca öğretmenler derslerinde birden fazla stili dikkate alarak öğretim yapılmasını faydalı bulmaktadır. Ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenler öğrenme stillerini daha az dikkate almaktadır. Çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda uygulanabileceği, ölçme değerlendirme sürecinde öğrenme stilleri etkisinin daha detaylı araştırılabileceği ve dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için ders içi aktivitelerini çeşitlendirmeye yönelik etkinlikler oluşturulabileceği ve teknoloji destekli uygulamalar geliştirilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stilleri, VARK öğrenme stili, özel kurum öğretmeni

Giriş

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. En çok karşımıza çıkan tanımıyla öğrenme; yaşantı ürünüdür, kalıcı izlidir ve sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir (Erden ve Akman, 1996).

¹ Sorumlu Yazar. Dokuz Eylül Üniversitesi, ceydanurdemirtass@gmail.com , 0009-0006-2518-9040

² Dokuz Eylül Üniversitesi, ezgiisena66@gmail.com, 0009-0005-0865-4556

³ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ayse.tekin@deu.edu.tr , 0000-0002-8971-1970

Öğrenme stili kavramı 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 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).

Öğrenme stiline ilişkin araştırmacıların tanımları ele alındığında Kolb (1984) bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem, Felder ve Silverman (1988) öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki karakteristik güçler ve tercihler, 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, Şimşek (2002) öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme, çevreyle iletişime geçme ve tepki vermede kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler bütünü, Boydak (2008) kişinin doğumla sahip olduğu ve başarısını etkileyen karakteristik özelliği, Erden ve Altun (2008) ise öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenme stillerini etkileyen pek çok faktör vardır ve bilim insanlarının öğrenme stili kavramına yönelik tanımlarından hareketle farklı öğrenme stili modellerinin ortaya çıktığı düşünülmektedir. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri için yapılan sınıflandırmaların çoğu önceden geliştirilmiş öğrenme stili modellerini temel alsa da öğrenme stili ile ilgili olarak alana yeni bir bakış sağlayan modeller de bulunmaktadır. Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı, Myers ve Briggs tip göstergesi, Lawrance, Fleming ve Mill, Reinert, Kolb, Honey ve Mumford, 4 MAT, Grasha Reichman, Dunn ve Dunn, Felder ve Silverman, Alan Bağımlı ve Bağımsız, Gregorc ve Canfield öğrenme stili modelleri alanyazınında en bilinen öğrenme stili modelleri olarak ele alınmaktadır (Yeşilyurt, 2019). 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.

Literatürde en tanınmış öğrenme stillerinden biri olan 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. Bazı kaynaklarda ise okuma-yazma ayrı bir kategori olarak ele alınmamıştır ve model VAK visual (görsel), aural (işitsel) ve kinesthetic (dokunsal/devinsel) olarak sınıflandırılmıştır. Literatürde bu üç kategorinin dikkate alındığı VAK öğrenme stili, Barsch öğrenme stili olarak da geçmektedir. 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. Yapılan bu çalışmada görsel ve okuma-yazma kategorileri sorgulanmış fakat tek bir soru altında birleştirilmiştir.

Ülkemizde öğrenme stili ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenme stili kavramı daha çok değişken olarak yer almış ve çalışmalarda kullanılan diğer değişkenlerle arasındaki bağlantı durumu incelenmiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi için çok sayıda öğrenme stili envanteri çeşidi bulunsa da çalışmalarda en çok kullanılan öğrenme stili envanterleri sırasıyla Kolb ve Grasha Riechman öğrenme stili envanterleridir. Öğrenme stili üzerine yapılan çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemi benimsenerek yürütüldüğü bilinmektedir. Ayrıca öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların katılımcılarında tercih edilen ilk üç grup lisans düzeyindeki öğrenciler, ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileridir (Cevher ve Yıldırım, 2020). Öğrenme stili ile ilgili olarak bu çalışmada katılımcı grubu ile ilgili olarak sınırlamaya gidilerek örneklem öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. İncelenen literatürde çalışma grubu öğretmenler olan ve VARK öğrenme stili envanterinin kullanıldığı çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür (Düzgün, 2018; Düzgün ve Selçuk, 2018). VARK öğrenme stili dikkate alındığı 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 Özdiçlerler, 2017; Usta, 2019). Ayrıca

öğretmenlerin derslerinde öğrencilerinin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretim süreçleri ve öğretim materyalleri hazırlayıp kullanmaları gerektiği düşünülmektedir (Tatar ve Tatar, 2007). Öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarının ve sınıf ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarının yanında pek çok faktörü de olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir. Öğretmenlerimizin öğrenciyi merkeze alarak ve bireysel farklılıkları özümseyerek aldıkları eğitimi uygulamaya geçirmesi gerekmektedir (Cevher ve Yıldırım, 2020). Bu bakımdan VARK öğrenme stiline dikkate alındığı ve katılımcıların öğretmenler olduğu çalışmaların literatürdeki azlığı, öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmesine karşılık bu çalışmada nitel araştırma yönteminin benimsenmesi ve çalışmanın özel kurumlarda görev alan katılımcılar ile gerçekleştirilmesi çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle çalışmada özel kurum öğretmenlerinin öğrenme stillerine yönelik görüşleri ve öğretim sürecinde VARK öğrenme stili göz önünde bulundurma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Durum çalışması belirli bir çerçevede sınırlanmış 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 gönüllü olarak 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 ulaşılabilir 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.

Tablo 1

Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Mesleki Tecrübe
K1	Kadın	İMÖ	1 Yıl
K2	Erkek	İMÖ	1 Yıl
K3	Erkek	TDEB	14 Yıl
K4	Kadın	İMÖ	1 Yıl
K5	Kadın	İMÖ	5 Yıl

Not. İlköğretim matematik öğretmenliği İMÖ, Türk dili ve edebiyatı bölümü TDEB şeklinde kısaltılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu (bkz. EK-1) ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış 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 çıkarılarak 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 stilin kategorilerine ait bilgi düzeyleri, VARK öğrenme stiline yönelik olarak ders içinde dikkate aldıkları unsurlara yönelik sorular yer almaktadır. 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. 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 analizinde geçerlik ve güvenilirlik için araştırmacılar öncelikle verileri ayrı ayrı kodlamış daha sonra bir araya gelerek elde ettikleri kod ve temaları karşılaştırmıştır. Araştırmacılar ortaya çıkan kod ve temalar arasında tekrarlanma sıklığı ve uyumu dikkate alarak kod ve temalara ait tabloları oluşturmuştur. Kod ve temalar arasında çıkan farklılıkların giderilmesi için yeniden kodlama sürecine gidilmiş ve görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar ile doğrudan katılımcı ifadeleri sunulmaktadır.

Öğrenme Stili Tanımına Yönelik Bulgular

Tablo 2'de öğretmenlerin öğrenme stillerine yönelik tanımlarına yer verilmiş, her bir öğretmenin öğrenme stilini farklı şekilde tanımladığı gözlenmiştir. Elde edilen cevaplar akademik bir tanım olmasa da öğretmenlerin öğrenme stili kavramına uzak olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarında tekrar eden kodlara rastlanmamaktadır.

Tablo 2

“Öğrenme Stili Nedir? Bildiğiniz Kadarıyla İfade Ediniz.” Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kod	Katılımcı
Öğrenme Stili Tanımı	Öğrenme tarzı	K1
	Bireysel farklılık	K1
	Farklı yollarla öğrenme	K2

Konu göz ardı edilmeden bireyin kişisel özellikleri de dikkate alınarak ortaya konulan eğitim öğretim yöntemi	K3
Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan yol ve yöntem	K4
Öğrencilerin bilgi edinirken kullandığı yöntem	K5

Stil Kelimesinin Tanımına Yönelik Bulgular

Tablo 3'te öğretmenlerin stil kavramını nasıl tanımladığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen bulgularda stil kelimesinin tanımı için en yüksek frekans değerini alan kodlar tarz (3), farklılık (3) ve yöntem (2) olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3

“Öğrenme stilleri kelimesindeki “Stil” sizin için neyi ifade etmektedir?” Sorusunun Cevap

Dağılımı

Tema	Kod	Katılımcı
Stil kelimesinin anlamı	Tarz	K1, K3, K4
	Farklılık	K1, K4, K5
	Yöntem	K2, K4

Öğretim Yaparken Hitap Edilen Duyu Organına Yönelik Bulgular

Tablo 4'te öğretmenlerin öğretim yaparken hitap ettikleri duyu organlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sırasıyla görme (5), işitme (5) ve dokunma (2) duyu organlarına hitap etmekte olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ancak bir öğretmenin öğretim sürecinde sevgi (1) duyu organına hitap ederim cevabı dikkat çekicidir. Çünkü öğretmenin sevgi kavramını duyu organı olarak nitelendirmesi doğru değildir.

Tablo 4

“Öğretim yaparken öğrencilerin hangi duyu organlarına hitap ediyorsunuz?” Sorusunun

Cevap Dağılımı

Tema	Kod	Katılımcı
Hitap edilen duyu organları	Görme	K1, K2, K3, K4, K5
	İşitme	K1, K2, K3, K4, K5
	Dokunma	K4, K5
	Sevgi	K3

VARK Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Bulgular

Tablo 5'te öğretmenlerin VARK öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip öğrenci özellikleri konusunda öğretmenlerin bu öğrencilerin görsel materyallerle daha iyi anlamasının (3) yanı sıra hafızalarının güçlü olduğunu (2) vurgulamaları dikkat çekmiştir. İşitsel öğrenen öğrencilerle ilgili olarak öğretmenler bu öğrencilerin dinleme kategorisinde (7) duyarak (1) ve dinleyerek (3) daha iyi anladığı düşünülmektedirler. Öğretmenler dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise dokunarak (2) ve materyaller kullanılarak daha iyi öğrendiklerini (1) ve sınıf içinde aktif olan öğrenciler (2) olduğunu düşünülmektedirler.

Tablo 5

"VARK öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri nelerdir?" Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Görsel ve okuma yazma	Görsel materyal	Materyallerle desteklenirse daha iyi anlar	K1
		Tablo, grafik üzerinden daha rahat anlar	K2
		Resimler, kavram haritaları kullanılmalı	K4
	Hafıza	Görsel hafızaları güçlü	K1
		Yazdıklarını ve okuduklarını hafızaya daha kolay alır	K5
	Anlama	Görerek daha iyi anlar	K1
	Sosyal	Sosyal	K3
	Göz teması	Öğretmenden gözünü ayırmaz	K3
	Dinleme	Dinleme alışkanlığı yoktur	K4
	Hitap şekli	Gözlerine hitap ederek canlandırma yapılmalı	K4
İşitsel	Dinleme	Duyarak öğrenen	K1
		Dinleyerek anlayan	K2, K4, K5
		Kulağı aktif olması yeterli	K3
		Duyduğunu yeterli bulan	K3
		Dikkatli dinleyici	K4

	Göz teması	Göz teması kurmayan	K3
	Başarı	Başarılı	K4
	Hitabet	Hitabetin en çok işe yaradığı	K4
	Hafıza	Sürekli kafalarında o cümle dönüyor, bu şekilde daha çok yer ediniyor	K1
		Hafızalarına daha kolay işitsel bilgiyi işleyebilir	K5
Dokunsal/Devinsel	Dokunma (Öğrenci)	Dokunarak ve hissederek daha iyi kavrayan	K1
		Öğrenci derse, konuya, materyale dokunmalı	K3
	Dokunma (Öğretmen)	Öğrenciye temas edilmeli (fiziksel)	K3
	Deneyim	Yaparak yaşayarak öğrenen	K2
	Sınıf içi aktiflik	Hareketli	K4
		Görev alan	K4
	Dinleme	Dinlemeyi sevmeyen	K4
	Öğrenciye ulaşma	Derste ulaşılması en zor öğrenci	K4
	Oyun ve materyal	Oyunla ya da materyallerle daha iyi öğrenen	K5

VARK Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Avantajlarına Yönelik Bulgular

Tablo 6'da öğretmenlerin VARK öğrenme stiline sahip öğrencilerin avantajlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip öğrencilerin avantajları incelendiğinde bu öğrencilerin görsel materyallerle öğrenme sürecinin desteklenebileceği (2), görsel bilgiyi hafızalarında daha kolay tutabileceği (4) en çok tekrar eden kodlardır. Öğretmenler tarafından işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin dinleyerek (4) daha iyi anladıkları düşünülmektedir. Bir öğretmen işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin en avantajlı grup olduğunu düşünmekteyken bir öğretmen de işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin dış ortamdan en az etkilenen grup olduğunun düşünülmektedir. Öğretmenler dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin avantajlarını ise yaparak yaşayarak (2) öğrenmeleri ve bilgilerinin daha kalıcı (1) olmaları şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 6

“VARK öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin avantajları nelerdir?” Sorusunun Cevap

Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Görsel ve okuma yazma	Görsel Materyal	Videolarla öğrenimi destekleme	K1
		Grafik/tablo kullanımı	K2
	Görsel veri ve hafıza ilişkisi	Görsel bilgi hafızada kolay yer edinir	K1
		Gördüğünü daha iyi aklında tutar	K2
		Görsel bilgiyi unutmuyor	K3
		Görselle rahat hatırlama	K4
	Görsel metotlar	Görsel metotlarla öğrenim	K3
	Hızlı ve kalıcı öğrenme	Hızlı ve kalıcı öğrenme	K3
	İçselleştirme	Görselle daha kolay içselleştirme	K4
	Okunanları ve yazılanları hafızada tutma	Okuduklarını, yazdıklarını kolay hafızada tutar	K5
İşitsel	Dinleme	Dinlediğini/duyduğunu anlama	K4, K5
		Dinleyebilme imkânı fazla	K1
		Dinlediğinin akılda kalması/unutmama	K2
	Dış ortamdan en az etkilenme	Çevreden ve fiziki ortamdan en az olumsuz etkilenme	K3
	En avantajlı grup	En avantajlı grup	K4
Dokunsal/devinsel	Yaşantı	Yaparak-yaşayarak öğrenme	K2, K4
	Kalıcılık	Bilgileri daha kalıcı	K2

VARK Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Dezavantajlarına Yönelik Bulgular

Tablo 7’de öğretmenlerin VARK öğrenme stiline sahip öğrencilerin dezavantajlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin dezavantajlarına yönelik olarak görsel olmayan (2) ve işitsel olan içerikleri öğrenme-zihinde tutma konusunda zorlandıkları (2), sentez ve yorum becerilerinin zayıf olduğu (1) bilgilerine ulaşılmıştır. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise bilgilerinin kalıcı olmadığı (3), sadece ve sürekli dinleyici oldukları (2), öğrenme konusunda zorlandıkları (1) ve öğrenmek için daha çok çaba harcamaları gerektiği (1) düşünülmektedir. Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin dezavantajları sorulduğunda öğrenciyi merkeze alma ve aktif olmasını sağlama (4), bilgiyi öğrenme ve uygulama/kurallara uymada zorlanma (2), öğretimde en dezavantajlı grup (2) en yüksek frekans değerini alan kodlar olmuştur.

Tablo 7

“VARK öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin dezavantajları nelerdir?” Sorusunun

Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Görsel ve okuma yazma	Görsel olmayan içeriği öğrenme	Görsel olmayan içerikleri öğrenmede zorlanma	K1, K2
	İşitsel içeriği hafızaya alma	İşitsel içerikleri hafızaya almada zorlanma	K4
		Duyduklarını kolay hafızada tutamaz	K5
	Sentez ve yorum becerisi	Sentez ve yorum becerisi zayıf	K3
İşitsel	Hafıza	Bilgiyi çabuk unutma	K1
		Bilgileri kalıcı değil	K3
	Öğrencinin bilgiyi hangi belleğe kaydettiği gözlemlememe	K3	
	Sadece/Sürekli Dinleyici Olma	Sürekli dinleyici konumunda	K3
		Sadece dinleyici olduğunda başarılı	K5
Öğrenme Süreci	Öğrenmek için daha fazla emek verme	K4	

		Bir önceki konuyu kaçırdığında sonraki konuyu anlamada güçlük yaşama	K4
	Hayal Dünyası	Hayal dünyasında kuramama	K4
	Test Çözme Becerisi	Test çözme becerisi sınırlı	K3
Dokunsal/devinsel	Öğrenciyi merkeze alma ve aktiflik	Genellikle derslerde öğrenciyi aktif kılacak araç kullanımı az (etkinlik, materyal, oyun, deney vb.) Öğrenci sürekli aktif olmalı Öğrenci merkeze alınmazsa olumsuz etkilenir	K4, K5 K4 K3
	Bilgiyi öğrenme ve uygulama/kurallara uyma	Bilgiyi öğrenme, uygulama ve kurallara uymada zorlanma Öğrenmeleri daha az	K3 K5
	En dezavantajlı	En dezavantajlı grup	K1, K5
	Öğretmenlerin süre sıkıntısı	Öğretmenlerin konuyu yetiştirmesi sıkıntılı	K4
	Alana özgü fayda	Matematikte daha az faydalı	K2
	Materyali görme ve hissetme	Materyali görüp hissetmeleri zor	K1

Öğretim Sürecinde VARK Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Yönelik Etkinliklere Yer Verilip Verilmediğine Dair Bulgular

Tablo 8'de öğretim sürecinde VARK öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yer verilip verilmediğine dair bulgular gösterilmiştir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip öğrenciler için görsel materyallerden faydalanma (8) kategorisinde en çok koda rastlanmakta, akıllı tahta kullanımı (2) en çok verilen cevap olmaktadır. Öğretmenler öğretim sürecinde teknolojik uygulamalardan faydalanmayı (4) ihmal etmemekte, geogebra (2), youtube (1), EBA (1) gibi uygulamaların tercih edildiği ifade edilmektedir. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için sesli çalışmalar yaptırma (2) yani müzik dinletme (1) ve sesli hikayeler anlatma (1); iletişim (2) yani geri dönüt alma (1), öğrenciyi konuşturma (1) öğretmenlerden en çok alınan cevaplardır. Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için oyunla öğretim (3) ve matematiksel materyal kullanma (3) kategorilerinden kodlar elde edilmiştir.

Tablo 8

“Derstelerinizde VARK öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yer veriyor musunuz, bu etkinlikler nelerdir?” Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	
Görsel ve okuma yazma	Görsel materyallerden faydalanma	Akıllı Tahta Kullanma	K2, K4	
		Grafik-Tablo Kullanma	K2	
		Kavram Haritaları Kullanma	K4	
		Konuyu görsel içerikli anlatma	K1	
		Hikâyeleri anlatan görsel kullanma/kurguları görselle destekleme	K3	
		Üç boyutlu cisim kullanma	K1	
		Video Kullanma	K1	
		Teknolojik uygulamalardan faydalanma	Geogebra	K1, K2
			YouTube	K2
			EBA	K2
		Renkli kalem kullanma	Formüller, anahtar bilgileri renkli kalemle çizme	K5
		Not alma ve liste oluşturma	Not alma, liste oluşturma	K5
		Matematiksel Anoljilerden Faydalanma	Uzunluk ölçmede merdiven kullanımı	K5
		İşitsel	Sesli çalışmalar yaptırma	Müzik dinletme	K1
Sesli hikâyeler anlatma	K1			
İletişim	Geri dönüt alma		K4	
	Öğrenciyi konuşturma		K4	
Oyun	Tekerleme Kullanma	K5		
Dokunsal/devinsel	Oyun	Oyun oynatma	K3, K5	
		Öğrencileri terimlerin yerine koyma	K3	
	Matematiksel materyal kullanma	Geometrik cisim kullanma	K4	
		Cetvel kullanma	K5	
		Ölçüm yaptırma	K5	

VARK Öğrenme Stiline Sahip Öğrenciler İçin Teknoloji Destekli Uygulamaların Kullanımına Yönelik Bulgular

Tablo 9’da VARK öğrenme stiline sahip öğrenciler için teknoloji destekli uygulamaların kullanımına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılan teknoloji destekli uygulamalar akıllı tahta (2), geogebra (2), EBA (1), YouTube (1), Canva (1), akıllı kitap (1) ve çizim tableti (1); işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılan teknoloji destekli uygulamalar hikâyeler (1), materyaller (1), cep telefonlarındaki uygulamalar (1), videolar (1); dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılan teknoloji destekli uygulamalar materyaller (1), slayt sunma (1), slaytı öğrencilerin yönetmesine izin verme (1) şeklindedir.

Tablo 9

“VARK öğrenme stiline sahip öğrenciler için teknoloji destekli uygulamalardan faydalanyor musunuz, bu uygulamalar nelerdir?” Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Görsel ve okuma yazma	Kullanılan teknoloji destekli uygulamalar	Akıllı Tahta	K3, K4
		Geogebra	K1, K2
		EBA	K2
		YouTube	K2
		Canva	K1
		Akıllı Kitap	K4
		Çizim Tableti	K3
İşitsel	Kullanılan teknoloji destekli uygulamalar	Hikayeler	K1, K5
		Materyaller	K2
		Cep telefonlarındaki uygulamalar	K3
		Video	K4
Dokunsal/devinsel	Kullanılan teknoloji destekli uygulamalar	Materyaller	K2
		Bilgisayarın başına onlara geçirip bu slayt sunma	K4
		Slaytı onların yönetmesine izin verme	K4

VARK Öğrenme Stiline Sahip Öğrenciler İçin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemlere Dair Bulgular

Tablo 10’da VARK öğrenme stiline sahip öğrenciler için ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemlere dair bulgulara yer verilmiştir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerine dair kodlar konu bazlı ölçek testi (1), grafiklerine öğrenciye yönelterek onların yorumlamasını isteme (1), sorular sorma (1), gördüklerini ifade edebilme (1), görsel şemalar (1) kodlarına rastlanırken işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerine dair kodlar sorular sorma (1), grafiklerine öğrenciye yönelterek onların yorumlamasını isteme (1), öğrenciye konuşma fırsatı tanıma (1) ve sözlü olarak öğrenciyi konuşturma (1) kodlarına rastlanmıştır. Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerine dair kodlar öğrencilere deneyler yaptırma (1) şeklindedir ve bu alanda verilen cevapların azlığı dikkat çekmektedir.

Tablo 10

“VARK öğrenme stiline sahip bireyler için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyor musunuz, bu yöntemler nelerdir?” Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Görsel ve okuma yazma	Kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri	Konu bazlı ölçek testi	K1
		Grafiklerine öğrenciye yönelterek onların yorumlamasını isteyerek	K2
		Sorular sorarak Gördüklerini ifade edebilme	K2 K3
		Görsel şemalar Zihin haritaları kavram haritaları, boş bırakılmış kavram haritaları	K4 K4
İşitsel	Kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri	Sorular sorarak	K2
		Grafiklerine öğrenciye yönelterek onların yorumlamasını isteyerek	K2
		Konuşma fırsatı Sözlü olarak öğrenciyi konuşturma	K3 K4
Dokusal/devinsel	Kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri	Öğrencilere deneyler yaptırma	K4

Derslerde Birden Fazla Öğrenme Stiline Yönelik Olarak Öğretim Uygulamalarından Nasıl Faydalanılabileceğine Yönelik Bulgular

Tablo 11’de derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik olarak öğretim uygulamalarından nasıl faydalanılabileceğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenler birden fazla öğrenme stiline klasik öğretim yoluyla (1), materyaller kullanarak (1), teknoloji desteği ile (3) ve etkinlikler kullanarak (1) hitap etmeyi düşünmektedir.

Tablo 11

“Derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim uygulamasının nasıl yapılabileceğini düşünüyorsunuz?” Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Birden fazla stille öğretim yapılabilir	Klasik öğretim	Bilgileri tahtaya yazarak	K2
	Materyal kullanma	Sınıfa elimizde herhangi bir küple gelmek(materyal)	K2
	Teknoloji desteği alma	Bir sürü uygulama/program	K1
		Akıllı tahta üzerine yapılan etkinlikler	K3, K4
Etkinlik kullanma	Sınıf içerisindeki etkinlikler	K4	

Derslerde Birden Fazla Öğrenme Stiline Yönelik Öğretim Yapmanın Faydalarına Dair Bulgular

Tablo 12’de öğretmenlerin derslerinde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapmasının faydalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapmanın faydalı olduğunu ifade etmiş bu faydaları öğrenciye psikolojik yeterlilik kazandırma (2), kalıcılık (1), daha fazla öğrenciye ulaşma (1), farklı bakış açıları kazandırma (1) şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 12

“Birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapmanın faydaları nelerdir?” Sorusunun Cevap Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Birden fazla stille öğretim yapmanın faydaları?	Öğrenciye psikolojik yeterlilik kazandırma	Konuları gözlerinde büyütmemek	K1
		Yapabiliyorum düşüncesiyle ilerlemek	K1
	Kalıcılık	Akılda daha kalıcı olması	K2
	Daha fazla öğrenciye ulaşma	Birden fazla öğrenciyi kazanmak	K2
	Bakış açısı kazanma	Konulara farklı bakış açıları kazandırabilmek	K4

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin her birinin öğrenme stili kavramını farklı şekilde tanımladığı görülmüştür. Öğrenme stili kavramının içerisinde yer alan stil kelimesini öğretmenler “tarz, farklılık, yöntem” olarak nitelendirmişlerdir. VARK öğrenme stilini incelediğimizde duyu organlarının bu öğrenme stilinde önemli yeri olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere öğretim süreçlerinde hangi duyu organlarına hitap ediyorsunuz sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlarda öğretim süreçlerinde “görme, işitme, dokunma” organlarına hitap etmeye çalıştıkları bilgisine ulaşılmıştır. Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi adlı çalışmada Düzgün ve Selçuk (2018) eğitim-öğretim sürecinde göz temasının öneminden bahsederken yapılan bu çalışmada da ders esnasında görme duyusuna hitap etmenin önemi vurgulanmıştır. Elde edilen kodlarda görme ve işitme duyusuna dokunma duyusundan daha çok hitap edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca bir öğretmen sevgi duyu organına hitap etmeye çalışırım şeklinde sorunun içeriğine uymayan bir cevap vermiştir.

Öğretmenlerin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin özelliklerine yönelik cevapları incelenmiştir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline sahip öğrencilerin tablo, grafik, resim, kavram haritaları vb. görsel materyallerle daha iyi anladığı ve hafızalarının güçlü olduğu düşünülmektedir. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyarak-dinleyerek daha iyi anladığı görüşü hakimdir. Bunun yanında bir öğretmen işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin hafızaları ile ilişkili olarak işitsel bilgilerinin hafızalarında daha iyi yer ettiğini düşünürken benzer şekilde başka bir öğretmen de sürekli cümlelerin öğrencilerin zihinlerinde dönmelerinden kaynaklı hafızalarında bilgilerin daha çok yer edindiğini düşünmektedir. Öğretmenler dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin dokunarak daha iyi öğrendiği ve ders içinde aktif oldukları fikrine sahiptir. Sağlık alanında yapılan bazı çalışmalarda da (Karabörklü Arğut, Mustafaoğlu, Kuş ve Razak Özdiçlerler, 2017; Katırcı Kırmacı vd., 2019) katılımcıların dokunsal öğrenme stiline sahip oldukları ve bu durum önceliklendirilerek yapılan eğitimin daha verimli olacağı sonuçları yaptığımız çalışmayla paralellik göstermektedir.

Her bir öğrenme stiline yönelik olarak öğretmenlere farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin avantaj ve dezavantajları sorulmuştur. Görsel ve okuma-yazma öğrenme stiline sahip öğrencilerin görsel bilgiyi zihinlerinde daha iyi tutmaları ve bu öğrenciler için video, grafik, tablo vb. görsel materyaller kullanılması avantaj olarak değerlendirilirken bu öğrencilerin görsel olmayan içeriği öğrenmede zorlanmaları, sentez ve yorum becerilerinin zayıf olması ve işitsel içeriği hafızaya almada zorlanmaları dezavantaj olarak nitelendirilmiştir. Birçok öğretmen işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin dinlediğini anladığını aklında tuttuğunu ve bir öğretmen de çevreden daha az etkilendiğini avantaj olarak değerlendirilmiştir. Bir öğretmen işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin en avantajlı grup olduğunu düşünmektedir. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmadığı, sadece-sürekli dinleyici oldukları ve öğrenme sürecinde daha çok emek verme-güçlük yaşadıkları birer dezavantaj olarak değerlendirilmiştir. Dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrendiği, bilgilerinin kalıcı olduğu ve eğlenerek-öğrenerek kavradığı avantaj olarak görülürken bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin sürekli merkezde ve aktif olmaları gerekliliği, öğrenmelerinin az olması ve öğrenmede zorlanmaları vb. dezavantaj olarak görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi adlı çalışmada, derin öğrenme ile dokunsal öğrenme stili arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Beşoluk ve Önder, 2010). Beşoluk ve Önder (2010) bu durumun nedenini dokunsal öğrenmenin deneyimsel ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye karşılık geldiğini ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirdiği şeklinde açıklamışlardır.

Özetle farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin özelliklerine yönelik görsel materyallerle daha iyi öğrenme, duyarak-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. Bazı öğretmenler dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin en dezavantajlı grup olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler derslerinde VARK öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik olarak farklı etkinliklere yer vermeye çalışmaktadır. Görsel ve okuma-yazma öğrenme stiline yönelik olarak akıllı tahta, grafik-tablo, kavram haritası, üç boyutlu cisim, video vb. materyaller kullanmakta, Geogebra, YouTube ve EBA gibi teknolojik uygulamalardan faydalanmakta, renkli kalem, analogi ve not alma-liste oluşturma gibi stratejileri kullanmaktadır. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için müzik, sesli hikaye, tekerleme kullanmakta ve geri dönüt alıp öğrencileri konuşturmaya çalışmaktadır. Dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için oyunlardan faydalanmakta, geometrik cisim, cetvel kullanmakta ve öğrencilere ölçüm yaptırmaktadırlar. Artvinli (2010) coğrafya öğretmenlerinin öğretim stilleri adlı araştırmasında, coğrafya öğretmenlerinin ezbere dayalı bilgileri içeren bir öğretim tasarladıkları sonucuna ulaşmış ve bu durumun öğretim programının amaçlarına uygun olmadığını belirtmiştir. Eğitimin çeşitlendirilmesinin gerekliliği bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmenler derslerinde VARK öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik olarak teknoloji destekli uygulamalardan da faydalanmaya çalışmaktadır. Görsel ve okuma-yazma öğrenme stiline sahip bireyler için akıllı tahta, Geogebra, EBA, YouTube, Canva ve akıllı kitaplardan; işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için hikayeler, videolar, materyaller ve cep telefonu uygulamalarında; dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için materyaller ve slaytlardan faydalanmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme stillerine yönelik etkinliklerde bulunma ve teknoloji destekli uygulamaları kullanma açısından görsel, okuma/yazma ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrencileri daha fazla dikkate aldığı görülmüş ve verdikleri örneklerle bunu ifade etmeye çalışmışlardır. Akbulut, Mete ve Çelenay (2023) Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim gören türk fizyoterapi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre akademik performanslarının ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının karşılaştırılması adlı araştırmalarında, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin teknoloji destekli çalışmalarda diğer öğrenme stillerine göre daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akbulut, Mete ve Çelenay (2023) çalışmalarındaki avantajı hazırbulunuşluk yönünden ifade ederken bu çalışmada da görsel öğrenen öğrencilerin teknolojik destekler açısından daha fazla çeşitliliğe sahip olması avantaj olarak görülmektedir.

Öğretmenler VARK öğrenme stiline sahip bireyler için ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha az kullandığını belirtmişlerdir. Görsel ve okuma yazma öğrenme stiline yönelik öğrenciler için konu bazlı ölçek testi, grafik yorumlatma, soru sorma, görsel şema, zihin haritaları ve kavram haritalarının kullanılabilmesini; işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için soru sormanın, grafik yorumlatmanın ve öğrenciyi konuşturmanın kullanılabilmesini; dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler için ise deneyler yapmanın kullanılabilmesini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler derslerinde birden fazla öğrenme stiline dikkate alınarak öğretim yapılması için klasik öğretim, materyal kullanımı, teknolojiden desteği ve etkinlik kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Bu cevaplar arasında teknoloji desteği kategorisi daha çok tekrar eden kodlara sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu birden fazla öğrenme stiline dikkate alarak öğretim yapmayı faydalı bulmaktadır. Benzer bir sonucu (Usta, 2019) uzaktan öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin incelenmesi adlı araştırmada görmek mümkündür. Öğretmenler birden fazla öğrenme stiline dikkate alarak öğretim yapmanın kalıcılık sağladığını, farklı bakış açısı kazandırdığını, konuların öğrencilerin gözünde

büyümemesini sağlayarak psikolojik destek sağladığını ve derslerde birden fazla öğrenciyi kazanmada olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada özel kurum öğretmenlerinin öğrenme stillerine yönelik görüşleri ve derslerinde VARK öğrenme stilini göz önünde bulundurma durumları incelenmiştir. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda uygulanarak, katılımcı örnekleme genişletilerek, farklı öğrenme stilleri için uygulanarak çeşitlendirilebilir. Dokümanal/devinsel öğrenciler için ders içi aktivitelerini çeşitlendirmeye yönelik etkinlikler oluşturulması, teknoloji destekli uygulamalar geliştirilmesi ve öğrenme stillerini ölçme ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurma durumunu artırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akbulut, A., Mete, O., ve Çelenay, Ş. T. (2023). A comparison of academic performance and attitudes toward e-learning according to the learning styles of Turkish physiotherapy students in distance education during the covid-19 pandemic process. *Turk J Physiother Rehabil*, 34(1), 86-92. doi: 10.21653/tjpr.1030167
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33).
- Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- 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.
- Cevher, A.Y., Yıldırım, S. (2020). Investigation of Academic Studies on Learning Styles: Systematic Review. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1); 20-50.
- 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.
- İşıldar, 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>
- Katırcı Kırmacı, Z. İ., Otay Lüle, N., Aktaş, B., Arı Yılmaz, D., vd. (2019). SANKO Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihlerinin VARK Anketi ile Belirlenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 2(1), 21-28.
- Karabörklü Argut, S., Mustafaoğlu, R., Kuş, G., Razak Özdiçler, 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>
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- 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 Stillерinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 170-178.

EK-1 / Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Adınız:
- Soyadınız:
- Mezun Olduğunuz Üniversite:
- Mezun Olduğunuz Bölüm:
- Lisansüstü eğitime sahip misiniz? Sahipseniz, dereceniz nedir ve eğitimi aldığınız üniversitelerin adları nelerdir?
- Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
- Çalıştığınız kurumların türlerini ve hangi tür kurumda kaç yıl çalıştığınızı belirtiniz.

Görüşme Soruları

1. Soru

Öğrenme stili nedir? Bildiğiniz kadarıyla ifade ediniz.

2. Soru

Öğrenme stilleri kelimesindeki “Stil” sizin için neyi ifade etmektedir?

3. Soru

Öğretim yaparken öğrencilerin hangi duyu organlarına hitap ediyorsunuz?

4. Soru

- A) Görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine sahip öğrencilerin özellikleri nelerdir?
- B) İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri nelerdir?
- C) Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri nelerdir?

5. Soru

- A) Görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin avantajları/ dezavantajları nelerdir?
- B) İşitsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin avantajları/ dezavantajları nelerdir?
- C) Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin avantajları/ dezavantajları nelerdir?

6. Soru

- A) Derslerinizde görsel/okuma-yazma öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yer veriyor musunuz?
 - a) Evet /Derslerde görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine yönelik etkinliklere yer veriyorsanız bu etkinlikler nelerdir? Sınıfta bu etkinlikleri nasıl uygulamaktasınız?
 - b) Hayır / Derslerde görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine yönelik etkinliklere yer vermiyorsanız, görsel öğrenme stiline yönelik olarak derslerde nasıl etkinliklere yer verilebilir? Bu etkinlikler nasıl uygulanabilir?
- B) İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yer veriyor musunuz?
 - a) Evet /Derslerde işitsel öğrenme stiline yönelik etkinliklere yer veriyorsanız bu etkinlikler nelerdir? Sınıfta bu etkinlikleri nasıl uygulamaktasınız?
 - b) Hayır/ Derslerde işitsel öğrenme stiline yönelik etkinliklere yer vermiyorsanız, işitsel öğrenme stiline yönelik olarak derslerde nasıl etkinliklere yer verilebilir? Bu etkinlikler nasıl uygulanabilir?
- C) Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yer veriyor musunuz?
 - a) Evet /Derslerde dokunsal/devinsel öğrenme stiline yönelik etkinliklere yer veriyorsanız bu etkinlikler nelerdir? Sınıfta bu etkinlikleri nasıl uygulamaktasınız?
 - b) Hayır/ Derslerde dokunsal/devinsel öğrenme stiline yönelik etkinliklere yer vermiyorsanız, dokunsal/devinsel öğrenme stiline yönelik olarak derslerde nasıl etkinliklere yer verilebilir? Bu etkinlikler nasıl uygulanabilir?

7. Soru

- A) Görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan faydalanıyor musunuz?

- a) Evet. /Derslerde görsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan nasıl faydalanıyorsunuz? Hangi uygulamaları kullanmaktasınız?
- b) Hayır. / Derslerde görsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan faydalanmıyorsanız, nasıl faydalanabilirsiniz? Hangi uygulamaları kullanabilirsiniz?
- B) İşitsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan nasıl faydalanıyorsunuz?**
- a) Evet. /Derslerde işitsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan nasıl faydalanıyorsunuz? Hangi uygulamaları kullanmaktasınız?
- b) Hayır. / Derslerde işitsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan faydalanmıyorsanız, nasıl faydalanabilirsiniz? Hangi uygulamaları kullanabilirsiniz?
- C) Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan nasıl faydalanıyorsunuz?**
- a) Evet. /Derslerde dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan nasıl faydalanıyorsunuz? Hangi uygulamaları kullanmaktasınız?
- b) Hayır. / Derslerde dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip bireyler için teknoloji destekli uygulamalardan faydalanmıyorsanız, nasıl faydalanabilirsiniz? Hangi

8. Soru

- A) Görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine sahip bireyler için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyor musunuz?**
- a) Evet /Derslerde görsel /okuma-yazma öğrenme stillerine yönelik ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyorsanız bunlar nelerdir? Bu ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uygulamaktasınız?
- b) Hayır / Derslerde görsel/okuma-yazma öğrenme stillerine yönelik ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmak isteseydiniz bunlar neler olurdu? Görsel öğrenme stiline yönelik olarak kullanacağınız ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uygulardınız?
- B) İşitsel öğrenme stiline sahip bireyler için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyor musunuz?**
- a) Evet /Derslerde işitsel öğrenme stiline yönelik ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyorsanız bunlar nelerdir? Bu ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uygulamaktasınız?
- b) Hayır / Derslerde işitsel öğrenme stiline yönelik ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmak isteseydiniz bunlar neler olurdu? İşitsel öğrenme stiline yönelik olarak kullanacağınız ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uygulardınız?
- C) Dokunsal/devinsel öğrenme stiline sahip bireyler için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyor musunuz?**

- a) Evet /Derslerde dokunsal/devinsel öğrenme stiline yönelik ölçme değerlendirme yöntemlerinden faydalanıyorsanız bunlar nelerdir? Bu ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uygulamaktasınız?
- b) Hayır / Derslerde dokunsal/devinsel öğrenme stiline yönelik ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmak isteseydiniz bunlar neler olurdu? Dokunsal/devinsel öğrenme stiline yönelik olarak kullanacağınız ölçme değerlendirme yöntemlerini nasıl uygulardınız?

9. Soru

Sizce derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapılması mümkün müdür?

- a) Mümkündür. / Derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim uygulaması nasıl yapılabilir Açıklayınız.
- b) Mümkün değildir. / Derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapılması neden mümkün değildir? Açıklayınız.

10. Soru

Sizce derslerde birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapmanın faydaları var mıdır?

- a) Evet vardır. /Birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapmanın faydaları varsa bunlar nelerdir?
- b) Hayır yoktur. / Sizce birden fazla öğrenme stiline yönelik öğretim yapmanın faydaları neden yoktur?

Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Tanılama Ve Yönlendirme Süreçlerine İlişkin Görüş Ve Önerileri

Kasım KALKAN ¹

Mehtap KOT ²

Trabzon Üniversitesi

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, zihin yetersizliği olan bireylerin eğitsel tanılama süreçleri hakkında Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) görev yapan personelin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül durum çalışması modeline göre desenlenmiş ve araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü ve doküman inceleme teknikleri ile elde edilmiştir. Katılımcı grubunu Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde bulunan ve RAM'da eğitsel tanılamada görev alan 11 öğretmen oluşturmaktadır. 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 araştırma yapılan ilde ki RAM özelinde hem ülke genelindeki RAM'lar da standart performans alım süreci olması gerektiği, yönlendirme sürecinin genel olarak doğru yapıldığı, sağlıklı olduğu fakat çocuğun ihtiyacına göre uygun ortama yönlendirmede bölgede ki yoksunluktan dolayı sorun yaşandığı, izleme sürecinde ise çalışmaların genel olarak yetersiz olduğu, bu konuda çalışma yapılması gerektiği, öncelikli olarak atılacak adımın ise personel eksiğinin giderilmesi sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özellikle izleme konusunda genel olarak yetersiz olduğu farkındalığı oluşmuş, bu farkındalık neticesinde ise rehberlik bölümünde görev yapan psikolojik danışman, izleme sürecine yönelik yapılacak olan aralıklı okul ziyaretleri kapsamında görevlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Yetersizliği, Eğitsel Tanılama, Rehberlik Araştırma Merkezi

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı 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 tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimli bireyler, bireysel farklılıklarına bağlı olarak duyuşsal, duygusal, öz bakım ve eğitim gereksinimleri açısından çeşitli alanlarda desteğe ihtiyaç duymaktadır (Yenioğlu ve diğerleri, 2019). Özellikle özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, onların eğitsel olarak değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi, bireyin eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve yerleştirme süreçleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) bünyesindeki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yürütülmektedir (Engelliler Hakkında Kanun, 2005). RAM'lar, özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılmasını gerçekleştirerek onları en uygun eğitim ortamlarına yönlendirmekle sorumludur. Bu

¹ Sorumlu Yazar. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, kasim_kalkan22@trabzon.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehtapkot@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1085-0645

süreçte, bireyin özel eğitim gereksinimlerine yönelik doğru tanılama yapılması ve yerleştirme kararlarının titizlikle alınması gerekmektedir.

Özel gereksinimli bireyler arasında zihinsel yetersizlikten etkilenen çocuklar, dikkat çekici bir grup oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizlik; kavramsal, sosyal ve pratik alanlarda zihinsel işlevler ile uyumsal davranışlarda belirgin eksikliklerle karakterize edilen gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (DSM-5, 2013). Bu çocukların eğitim süreçlerinde, bireysel ihtiyaçlarının tespiti ve bu ihtiyaçlara uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği, bu bireylerin en uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi, onların hem akademik hem de sosyal becerilerinin gelişimi için elzemdir.

Tanılama süreci, çocuğun zihinsel yetersizlik kategorisine girip girmediğinin belirlenmesine odaklanmakta ve bu süreçte çeşitli standart testler ve ölçme araçları kullanılmaktadır. Bireyin "zihinsel yetersiz" tanısı alması durumunda, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri doğrultusunda en uygun eğitim ortamı belirlenir ve ailenin de onayıyla yerleştirme işlemi gerçekleştirilir. Yerleştirme işlemi, bireyin kayıtlı olduğu ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmekte olup, yerleşiminin ardından bireyin gelişimini izlemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Gürsel, 2007).

Ulusal literatür incelendiğinde, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) personelinin değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçleri üzerine yapılan çalışmaların genellikle öğretmenler (Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Kaplan-Şahin, 2016; Öğülmüş, 2011; Yurtsever, 2013) ve RAM müdürlerine (Avcıoğlu, 2012; Tiryakioğlu & Avcıoğlu, 2013) odaklandığı görülmektedir. Ancak, RAM personelinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitsel tanılama, yönlendirme ve destek eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçlere dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) görev yapan personelin görüşlerine göre zihin yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bütüncül durum çalışması, araştırmacının belirli bir durumu veya birkaç durumu çeşitli veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelediği ve duruma bağlı temaları belirlediği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016). Araştırmanın amacı, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) gerçekleştirilen eğitsel tanılama sürecini derinlemesine incelemek olduğu için bütüncül tek durum çalışması deseni tercih edilmiştir (Yin, 2003). Bu desen, araştırmanın belirli bir duruma odaklanarak kapsamlı bir analiz sunmasına olanak tanımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir il merkezinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) görev yapan 4 özel eğitim öğretmeni ve 7 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Bu katılımcılar, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel tanılama süreçlerinde doğrudan görev aldıkları için çalışmanın amacına uygun bilgi ve deneyime sahip uzmanlardan seçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Branş
Ö 1	36	15	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 2	43	19	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 3	48	15	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 4	32	10	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 5	40	15	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 6	54	30	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 7	52	29	Erkek	Psikolojik danışman
Ö 8	43	19	Erkek	Özel eğitim öğretmeni
Ö 9	27	4	Erkek	Özel eğitim öğretmeni
Ö 10	43	20	Kadın	Özel eğitim öğretmeni
Ö 11	32	6	Erkek	Özel eğitim öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,66'sının 1-5 yıl arası deneyime (n=10), %13,33'ünün 6-10 yıl arası deneyime (n=2), %13,33'ünün 10-20 yıl arası deneyime (n=2) ve %6,66'sının da 20 yıl üstü deneyime sahip olduğu (n=1) görülmektedir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,9 erkek iken (n=10), %9,09'unun kadın olduğu (n=1) görülmektedir. Branş dağılımı incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,33'ü psikolojik danışman (n=7) iken, %36,66'sının da Özel eğitim öğretmeni (n=4) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında; gözlem, görüşme, doküman inceleme ve araştırmacı günlüğü teknikleri kullanılmıştır. Toplamda 210 dakika gözlem, 190 Dakika görüşme, 8 Belge inceleme ve 6 Sayfalık araştırmacı günlüğü tutularak araştırma verileri toplanmıştır.

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.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada farklı veri toplama teknikleri ile toplanan tüm veriler, tümevarımsal olarak analiz edilmiştir (Thomas, 2006). Analiz için, görüşme ve gözlem verilerinin dökümü, bağlam bilgisi, gözlemci /görüşmeci yorumu, betimsel veri bölümü olan satır numaralı formlara dökülmüştür. Araştırma ortamını betimlemeye yönelik yapılan fiziksel gözlemler ile sosyal gözlemlerin dökümleri, görüşmelerden elde edilen temaların zenginleştirilmesine katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra, veri toplama aşamasında da gözlem dökümleri incelenerek bir sonraki gözlem amacı belirlenmiş ve gözlem ile toplanacak veri miktarının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Yansıtmalı araştırmacı günlüğü, süreç ürünleri ve belgeler, araştırma bulgularını zenginleştirmek, katılımcıların eğitsel

tanılama hakkında verdikleri bilgileri doğrulamak ve inandırıcılığı artırmak için kullanılmıştır (Bogdan & Biklen, 2007).

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.

Bulgular

Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizlikten Etkilenen Bireylerin Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde Görüşme Formunda yer alan sorular ışığında öğretmenler ve psikolojik danışmanların zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylerin eğitsel tanılama süreci hakkındaki görüşleri ve önerilerine yer verilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında; “veli görüşmesinin eğitsel tanılama sürecine katkısı”, “eğitsel değerlendirme isteği formunda yer alan bilgiler”, “eğitsel tanılama süreci”, “performans alım süreci”, “yönlendirme süreci”, “izleme süreci”, “rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim süreci” olmak üzere 7 tema oluşturulmuştur. Her bir tema alt temalara, alt temalar ise kodlara ayrılmaktadır.

Tema 1’de veli görüşmesinin eğitsel tanılama sürecine katkısı hakkında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde %54,54’ü velinin yanlış bilgi vermesi, %27,27’si velinin yetersiz bilgi vermesi, %18,18’i ise velinin çocuk üzerindeki farklı algıya sahip olması, veli görüşmesinin olumsuz etkileri olarak belirtmektedirler. Öğretmenlerin eğitsel tanılama sürecinde veli görüşmesinin olumlu etkileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde %45,45’i velinin doğru bilgi vermesi, %45,45’i ise velinin ayrıntılı bilgi vermesi durumunda görüşmenin, tanılama sürecine olumlu etkisi olacağını belirtmektedirler. Eğitsel tanılama sürecinde veli görüşmesinin gerekliliği hakkındaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde %100’ü gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

Tema 2’ de eğitsel değerlendirme istek formundaki bilgilerin yeterliliği hakkındaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde %90,90’ı bilgilerin yetersiz olduğu, %9,09’u ise bu konuda nötr olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formu ile ilgili öneriler hakkındaki görüşlerine bakıldığında %81,81’i ayrıntılı olmalı, %36,36’sı gözlem sonuçlarını içermeli, %18,18’i öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıkları olmalı, %18,18’i öğrencinin diğer öğrenciden ayırıcı özelliklerini içermeli, %36,36’sı öğretmenin objektif görüşlerini içermeli, %18,18’i ise akademik ve davranışsal problemlere yer verilmeli olarak belirtmişlerdir. Eğitsel değerlendirme istek formunda yer alan öğretmen görüşünün gerekliliğini hakkındaki öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise %100’ü gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

Tema 3 incelendiğinde eğitsel tanılama sürecinde kullanılan araçlar hakkında öğretmenlerin görüşleri sorulduğunda %100’ü leiter, %100’ü wisch-r, %90,90’ı ASIS, %100’ü stanford binet zeka testlerini, %9,09’u çocuk testlerini (Denver, Ankara Gelişim Testi) kullandıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme araçlarının yeterliliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde %18,18’i yeni test geliştirilmeli, %27,27’si var olan testlerin güncellenmesi gerektiğini, %9,09’u var olan testlerin detaylandırılması gerektiğini, %45,45’i ise var olan testlerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

Tema 4'de öğretmenlerin performans alım süreci ile ilgili düşüncelerine bakıldığında %45,45'i performans alım sürecinin sübjektif olduğu, %18,18'i materyal eksikliğinin olduğu, %36,36'sı ise yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Performans alım süreci ile ilgili öğretmenlerin önerileri incelendiğinde %63,63'sı standartlaşmanın olması gerektiğini, %9,09'u dijital materyal kullanılması gerektiğini, %18,18'i ise performans alacak öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, %9,09'u ise performans alımı iki farklı öğretmen tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişleridir;

Tema 5'de yönlendirme sürecinde yapılan çalışmalar hakkında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde %100'ü çocuğun öğretmeninde bilgi aldıklarını, % veliden bilgi aldıklarını, %100'ü okuldan bilgi aldıklarını, %100'ü ise değerlendirme sonuçlarına bakılarak yönlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yönlendirme sürecinde dikkate alınan durumları incelendiğinde %100'ü veli görüşmesini, %100'ü zeka testi puanlarını, %100'ü öğrenci performansını, %100'ü sınıf öğretmenin görüşünü aldıklarını, %36,36'sı ise uygun ortamın olup olmamasını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Yönlendirme sürecinde yapılan çalışmaların yeterliliği hakkında öğretmenlerin görüşü incelendiğinde %100'ü yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşleri destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişleridir;

Tema 6'da izleme sürecinde yapılan çalışmalar hakkındaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde %36,36'sı okul davetleri olunca izleme yaptıkları, %36,36'sı okul idaresi ile öğrenci hakkında görüşme yaptıkları, %18,18'si veli ile görüşme yaptıkları, %36,36'sı öğrencinin öğretmenleri ile görüşme yaptıkları, %18,18'si kısa süreli destek eğitim vererek çocuğu daha yakın zaman dilimlerinde takip ettiklerini, %9,09'u ise herhangi bir çalışma yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin izleme sürecinde yapılan çalışmaların yeterliliği hakkındaki görüşlerine bakıldığında ise %100'ü yetersiz olarak görmektedir. İzleme sürecinde yapılan çalışmaların yetersizliğin nedenleri hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde %81,81'i personel yetersizliği, %27,27'si iş yoğunluğundan kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin izleme sürecine yönelik önerileri incelendiğinde %63,63 aralıklı okul ziyaretlerinin olması gerektiğini, %27,27'si gezici öğretmen normunun geri gelmesi gerektiğini, %27,27'si ilgili kurumlar ile Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (RAM) işbirliği yapması gerektiğini, %9,09'u öğrencinin gelişimin takip edilmesi gerektiğini, %18,18'i RAM'da ki personel sayısının artırılması gerektiğini, %18,18'i okulların RAM'a belirli aralıklarda geri dönüt vermesi gerektiğini, %9,09'u veli ile öğrenci hakkında sadece değerlendirme süreçlerinde değil sonrasında da görüşmeler gerçekleştirilmesi gerektiğini, %27,27'si ise RAM'da izleme birimi oluşturmalı fikrini belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişleridir;

Tema 7'de destek eğitim sürecinde yapılan çalışmalar hakkında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde %36,36'sı kuruldaki öğretmenlerin yorumlama farklarının olduğu, %27,27'si kuruldaki öğretmenlerin tecrübe eksikliğinden dolayı farklı yorumların olduğu, %100'ü ise Ramlar arası ortak sistem eksikliğinin destek eğitim sürecindeki sorunlar olarak görmüşlerdir. Destek eğitimin kesilme nedenlerine %100'ü ilerlemenin olmaması durumunda kesildiğini, %63,63 resmi tedbirlerle sağlanan eğitimin yeterli olması nedeniyle destek eğitimin kesildiğini ifade etmişlerdir. Destek eğitim sürecinin sağlıklı işlemesi için %54,54 test materyalinin çeşitli olması gerektiğini, %36,36'sı personel sayısının yeterli olması gerektiğini, %81,81'i yoruma gerek kalmadan objektif gerekçelerin olması, %81,81 ise Ramlar arası işbirliği olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşleri destekleyen bazı katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişleridir;

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında Erzincan ili Rehberlik ve Araştırma Merkezinde, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tanılama süreci hakkında öğretmen görüşleri ve önerileri alınmıştır. Bu amaçla 6 ana tema 17 alt tema oluşturulmuştur. Elde edilen yanıtlara bakıldığında katılımcılar, tanılama

sürecinde veliden çocuk hakkında elde edilen bilgilerin çok önemli olduğu fakat genel olarak elde edilen bilgilerin yetersiz olduğu, velilerin çocuk hakkında ayrıntılı ve doğru bilgiyi vermediği görüşünü bildirmişlerdir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar (Çetin & Koç, 2021; Türkkal, 2018) bulunmaktadır.

Tanılama sürecinde okul tarafından gönderilen eğitsel değerlendirme isteği formundaki çocuk hakkındaki bilgilerin çok önemli olduğu, fakat formdaki bilgilerin genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öneri olarak ise bilgilerin daha detaylı şekilde doldurulması ve çocuğun yapıp yapamadıkları konusunda ayrıntılı bilgi verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar (Özak ve ark., 2008; Ögülmüş, 2021) bulunmaktadır.

Katılımcılar eğitsel tanılama sürecinde kullanılan araçlar ve bu araçların yeterliliği hakkındaki görüşlerinde tanılama araçlarının nicelik olarak yeterli olduğunu ancak bu araçların güncellenmesi ya da yeni test geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular Yenioğlu, vd., (2019) yılında yaptıkları çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcıların performans alım süreci ile görüşlerine bakıldığında, sürecin subjektif ilerlediğini bunun da yoruma açık olduğu, materyal eksikliğinin bulunduğunu bildirmişlerdir. Performans alım sürecini yeterli olarak görülse de öneriler kısmında bir standartlaşmanın olması gerektiğini, herkes tarafında aynı yorumlanacak performans kriterlerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca performans alacak öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini önermişlerdir.

Yönlendirme sürecine dair görüşlerde ise katılımcıların tümü sürecin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcılar yönlendirme sürecinde kendilerinden kaynaklanmayan ama yönlendirme sürecini etkileyen bireyin yetersizlik alanına ve ihtiyacına göre yönlendirileceği bölgede 'Uygun ortamın olup olmaması' sorununun bu süreci etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular Özak ve ark. (2008) yılında Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürleri ile yaptıkları çalışma ile uyumludur.

Katılımcıların izleme sürecine dair görüşlerine bakıldığında, yapılan çalışmalar kısmında genel olarak okul ve veli görüşmeleri yapılarak çocuk hakkında bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaların yeterliliği konusunda ise katılımcıların tamamı çalışmaların yetersiz olduğunu, yetersizliğinin sebeplerini ise personel eksikliği ve buna bağlı olarak yaşanan yoğun iş temposu olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Sürece yönelik öneriler kısmında ise genel olarak aralıklı okul ziyaretleri yapılması gerektiğini, gezici öğretmen normunun geri gelmesi gerektiğini ve personel sayısının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Türkkal, (2018) yılında yaptığı matematik becerilerinden yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelediği çalışmanın izleme süreci bulguları ile örtüşmektedir.

Bu bulgular ışığında Erzincan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin tanılama sürecine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde veliden alınan bilgilerin yetersiz olduğu, eğitsel değerlendirme isteği formundaki bölümlere öğretmenlerin çocuk hakkında yeterli 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 alım süreci olması gerektiği, yönlendirme sürecinin genel olarak doğru yapıldığı, sağlıklı olduğu fakat çocuğun ihtiyacına göre uygun ortama yönlendirmede bölgede ki 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. Yapılan çalışma sonucunda Erzincan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özellikle izleme konusunda genel olarak yetersiz olduğu farkındalığı oluşmuş, bu farkındalık neticesinde ise rehberlik bölümünde görev

yapan psikolojik danışman, izleme sürecine yönelik yapılacak olan aralıklı okul ziyaretleri kapsamında görevlendirilmiştir.

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı (DSM-5)* (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği. (Özgün çalışma 2013)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5. baskı). Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2016). *Research in education: Design, conduct, and evaluation of quantitative and qualitative research* (N. Kouvarakou, Çev.). Ion. (Özgün çalışma 2005)
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri, M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <https://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Türkiye Cumhuriyeti. (2005). *Engelliler hakkında kanun* (25868 sayılı Resmi Gazete, 07 Temmuz 2005).
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4. baskı, A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Anı.
- Gürsel, O. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin değerlendirilmesi. In S. Eripek (Ed.), *Kaynaştırma eğitimi* (s. 181-200). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 07 Temmuz 2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul 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. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3100>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. baskı). Sage.

Özet

Sosyal bilgiler dersinde somut örneklerle başlanarak soyut konulara geçilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretim yöntem ve materyal seçimi öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyicidir. Farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğrencilerin ilgisini artırarak dersi sıkıcı olmaktan çıkarır. Özellikle zaman kavramının öğretiminde somut örnekler kullanmak önemlidir. Teknoloji ve eğitsel oyunlar, öğrencinin öğrenme sürecini aktif ve anlamlı kılmakta, toplumsal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Bu araştırma, Milli Mücadele Dönemi ve kahramanlarının öğretiminde hikayeleştirilmenin kullanıldığı teknoloji destekli materyallerin hazırlanmasını amaçlamaktadır.

Durum çalışması yöntemi kullanılarak 4. sınıf öğrencilerine yönelik materyal geliştirilmiştir. Materyal, Milli Mücadele kahramanları ve olaylarını içeren hikayeler, yapay zeka ve artırılmış gerçeklik teknolojileri ile desteklenmiştir. Materyalin uygulaması sırasında yaratıcı drama, beyin fırtınası, şiir yazma ve şarkı besteleme gibi tekniklerden yararlanılmıştır.

Uygulama sonuçları, öğrencilerin sudoku çözerken videolara erişimlerinin dikkatlerini artırdığını, Türkiye haritası üzerinde illerin konumlarını öğrenmelerini sağladığını göstermiştir. Drama teknikleri, öğrencilerin birbiriyle kaynaşmasına ve öğrenme süreçlerinin daha rahat ve özgüvenli geçmesine yardımcı olmuştur. Öğrenciler, oyun tekniği ile konuları daha iyi anlamış ve kendi hayatlarına adapte etmişlerdir.

Giriş

Sosyal bilgiler dersi öğretimine öncelikle somut örneklerle başlanarak, soyut konulara geçilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca soyut bilgiler de mümkün olduğu ölçüde somutlaştırılarak verildiğinde, öğrenme gerçekleşmektedir (Ulusoy, Gülüm, 2009.). 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 (Göksu, 2020.).

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.

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.

¹ Sorumlu Yazar. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Burdur / TÜRKİYE, aysecansariaslan@gmail.com

² Prof Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Burdur / TÜRKİYE, e-posta: deryaarslan@mehmetakif.edu.tr

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, öğrenciyi 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 (Şimşek, Kolbasar, 2020). Dolayısıyla zaman kavramının öğrenilebilmesi için eğitsel oyun içerikli teknoloji sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir.

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 (Ilgın, 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.

Anahtar Kelimeler

Hikayeleştirme, Milli mücadele, Milli Kahramanlar, Yapay Zeka, Drama

Yöntem

Araştırmanın Modeli

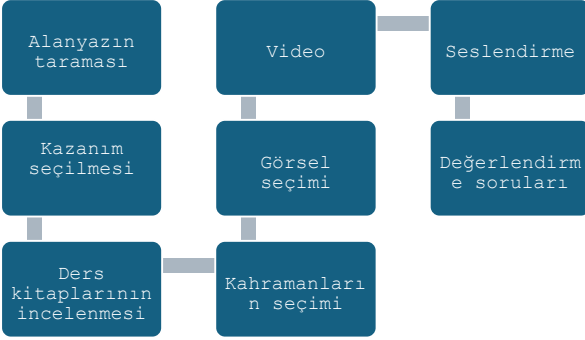
İlkokul dördüncü sınıf Milli Mücadele Dönemi ve Milli Kahramanlarımız konusunun işlenişinde kullanılacak bir materyal geliştirmek amacıyla durum deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Burdur Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki farklı ilkokulda iki 4. sınıfta uygulama yapılmıştır. İlk uygulamada sınıfta ikisi yabancı uyruklu öğrenci olup toplamda 8 kız, 7 erkek öğrenci yer almıştır. İkinci uygulamada ise sınıfta 3 yabancı uyruklu öğrenci olup 5 kız 3 erkek öğrenci yer almıştır.

Materyal Hazırlama Süreci

Araştırma öncelikle materyal hazırlama çalışması ile başlamıştır. Şekil 1'de araştırma sürecinde izlenen materyal hazırlama aşamaları verilmiştir.



Şekil 1 Materyalin hazırlanma süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi materyal hazırlama süreci alanyazın taraması ile başlamıştır. Milli Mücadele ve Milli Kahramanlar konusu ile ilgili “SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.” kazanımı seçilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi kitapları incelenmiştir. Milli Mücadele kahramanları seçilmiştir (Sütçü İmam, Gördesli Makbule, Halide Edip Adıvar, Nezahat Onbaşı, Kara Fatma) Konuyla ilgili görseller bulunmuştur. Video hazırlama araçları ve seslendirme araçları incelenmiştir. Değerlendirme soruları havuzu hazırlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; öğrenci gözlem notları, etkinlik kağıtları (resim, şiir ve senaryolar) drama ve oyuna dayalı değerlendirme etkinlikleri ve başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci gözlem notları, araştırmacının uygulama sürecinde aldığı notlardan oluşmaktadır. Beş sayfa not alınmıştır. Bunun yanında öğrencilerin uygulama boyunca çizdikleri resimler, yazdıkları şiirler ve senaryolar yer almaktadır. Videolar arasında drama ve oyuna dayalı değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Her videodan sonra bir teknik (drama, konuşma hazırlama, tahtaya ipucu bırakma, yeni soru üretme, senaryo yazma) kullanılarak 1-5 arası değerlendirme soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Ön test son test olarak kullanılan, başarı testi 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğrencilerin Millî Mücadele ve Millî Kahramanlar ile ilgili bilgilerini, ölçmek üzere kazanıma uygun olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Millî Mücadele konusunu kavramasına yönelik teknoloji destekli hikayeleştirilmeden yararlanılarak bir materyal hazırlanmıştır. Materyalin öğrencilere uygunluğu iki kez dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak denenmiştir. İlk uygulama 80 dakika, ikinci uygulama ise 120 dakika sürmüştür. Uygulamalar öğrencilerin kendi sınıflarında yapılmıştır. Öğrencilerin ses kaydı alınmıştır. İlk uygulamada sadece 2 kahraman, ikinci uygulamada 4 kahraman işlenmiştir. Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından gözlem notları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıtları ve gözlem notları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı gözlemine ve ön test son test puanlarına yer verilmiştir. Öğrenci yanıtlarından direk alıntılar yapılmıştır. Öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır, Ö1, Ö2 biçiminde kodlanmıştır.

Bulgular

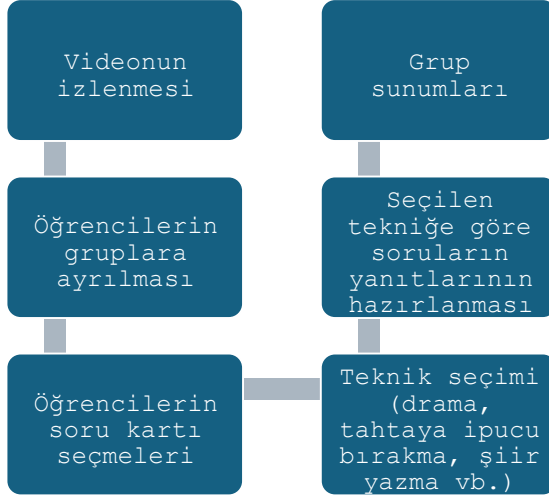
Materyal ve Birinci uygulama ile İlgili Bulgular

Milli Mücadele ve Milli Kahramanlar ile ilgili hazırlanan ilk materyelin hazırlanma süreci Şekil 2 'de gösterilmektedir.



Şekil 2 İlk materyalin hazırlanışında izlenen aşamalar

Şekil 2'de belirtildiği gibi ilk materyali hazırlamak için önce kaynak taraması yapılmıştır. Belirlenen kazanıma uygun alan taraması yapılarak ve ders kitapları da incelenerek öğrencilerin dikkatini çekebilecek kahramanlar seçilmiştir. Bu kahramanların hayat hikayeleri araştırılıp uygun düzenlemeler yapılarak bir senaryo yazılmıştır. Yazılan senaryoya ve öğrencilerin yaşlarına göre görseller seçilerek videolar oluşturulmuştur. Bu videolara eklenmek üzere yazılmış olan senaryo gerçek insan sesi kullanılarak seslendirilmiştir ve video ile ses kayıtları birleştirilmiştir. Son olarak izletilen videolarla ilgili değerlendirme soruları ve öğrencilerin bu soruları nasıl cevaplaması gerektiği ile ilgili teknik kartlar hazırlanmıştır.



Şekil 3. İlk materyalin uygulama aşamaları

Şekil 3'te gösterildiği gibi birinci uygulamada sınıf içi gerekli teknik hazırlıklar yapıldıktan sonra, video öğrencilere izlettirilmiştir. Daha sonra öğrenciler gruplara ayrılmıştır ve gruplar soru kartları seçmişlerdir. Gruplar, çektikleri sorulara göre sunum hazırlıkları yapmış ve hazırladıkları sunumları arkadaşları ile paylaşmışlardır. Bu uygulama 80 dakika, 2 ders saati sürmüştür. Bu uygulamada sadece Milli kahramanlarımızdan iki tanesi (Halide Edip Adivar ve Sütçü İmam) seçilip uygulanmıştır.

Araştırmacı gözlemine göre, öğrenciler anlatılmak istenen konuyu yeterince anlayamamış veya yanlış anlamışlardır. Bunun nedeni öğrencilere izletilen kahraman videolarında didaktik bilgiye ve yaşlarına uygun olmayan mecazi sözlere yer verilmiş olmasıdır. Ayrıca değerlendirme sorularının cevaplama tekniklerini ayarlama, düşünme ve çalışma süresi verme, cevaplama sırasında grup içinde kopukluklar yaşanmıştır. Burada gözlemlenen öğrencilerin grup çalışmalarına alışık olmamalarıdır. Buradan hareketle ikinci uygulamada öğrencileri grup çalışmalarına hazırlamak amacıyla drama çalışmalarına yer verilmesinin uygun olacağı görülmüştür.

İkinci uygulama için değerlendirme sorularında değişimlere gidilmiştir. İlk uygulamadaki değerlendirme sorularının cevaplandırılması için yoğun bir çalışma gerekmektedir. İkinci uygulamada ise daha anlık cevap ve geri dönütlerle cevapların alınabileceği teknikler kullanılmasına karar verilmiştir. İlk uygulamada öğrenci gruplarına farklı farklı birer soru sorulmuşken ikinci uygulamada tüm sınıfa aynı anda 4-5 soru hazırlanmasına karar verilmiştir.

Materyal ve İkinci Uygulama ile İlgili Bulgular

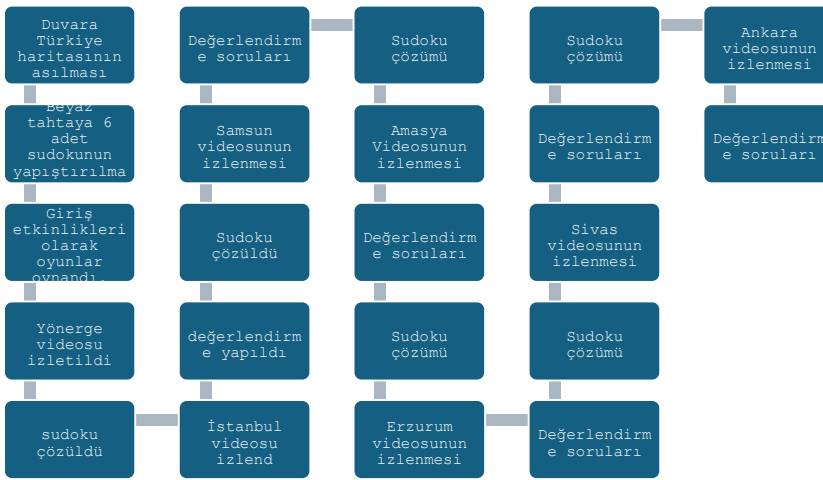


Şekil. 4. İkinci uygulamanın tasarım aşamaları

1. Materyale önce video senaryoları için kaynak taraması yaparak başlanmıştır. Milli Mücadele kahramanlarımızın hikayeleri için notlar çıkartılmıştır.
2. Milli mücadele kahramanlarımızın hayatları ve kongrelerle ilgili öğrencilerin düzeyine uygun kısaltmalar yapılmıştır. Diyaloglar eklendi, açıklamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. Senaryoya dönüştürülmüştür.
3. Yazılan senaryoya uygun yapay zeka Dall-E kullanılarak Pixar 3D formatında görseller üretilmiştir. Bu görsellerdeki renkler, arka plan, karakterlerin giyimleri öğrencinin seviyesine uygun düzenlenmiştir.
4. Senaryoda yer alan replikler yapay zeka ve insan sesi ile seslendirilmiştir.
5. Bu seslendirmeler ve görseller birleştirilerek İstanbul, Samsun, Amasya, Erzurum, Sivas, Ankara videoları ve Halide Edip, Nezahat Onbaşı, Kara Fatma, Gördesli Makbule'nin hayat hikayelerinden dikkat çekici kısa videolar oluşturulmuştur. Bu videolarda didaktik bilgi vermek yerine olaylar durum hikayesi üzerinden anlatılmaya özen gösterilmiştir.
6. Öğrencilere izletilmek üzere hazırlanan videolarda anlatılan, dile getirilen bilgilerin öğrenilme durumunu ölçen değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular daha çok sohbet etme ve oyun oynama havasında sorulmuştur.
7. Hazırlanan değerlendirme sorularının öğrencilere çeşitli teknikler kullanılarak aktarılması ve cevap verilmesi beklenmekteydi. Bu yüzden "şarkı besteleme, rol yapma, beyin fırtınası, poz verme, dedikodu yöntemi ile sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilere her video sonrası o videoyla ilgili öğrenilen bilgileri ölçmek için drama, şiir yazma, dedikodu, rol kartları vb teknikler kullanılarak sorular yöneltilmiştir. Ancak bu sorular öğrencileri teste sokmadan sanki oyun oynuyor gibi sorulmuştur ve öğrencilerin verdikleri tepkiler, yanıtlar not edilmiştir.

İkinci okulda uygulama 120 dakika, 3 ders saati sürmüştür. Uygulamanın yapılacağı sınıftaki öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimini ölçmek, öğrencileri kaynaştırmak ve anlatılacak konuya ön hazırlık yapmak adına bazı ısınma oyunları oynamıştır. Bu oyunlar meyve sepeti, kahramana uygun hareket belirleme vb.dir.



Şekil 5. Materyalin milli mücadele bölümünün uygulama aşamaları

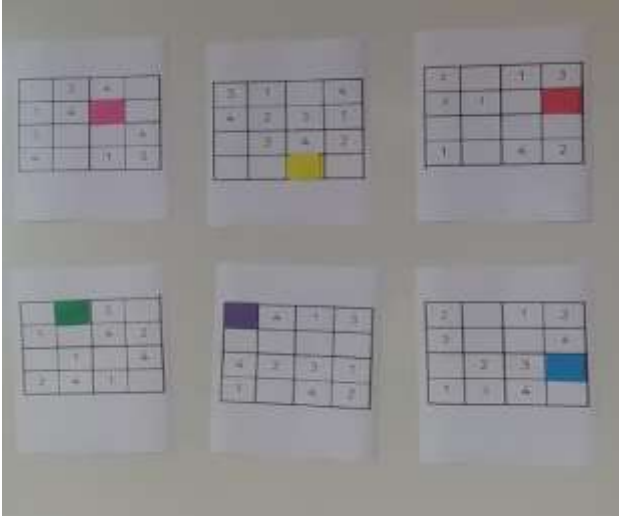
Şekil 5'te belirtildiği üzere uygulamaya önce ders boyu kullanılacak olan Türkiye siyasi haritası sınıfta görülebilecek bir noktaya asılarak başlanmıştır. Sudokular tahtaya yapıştırılmıştır. Öğrencileri ders öncesi birbiri ile kaynaştırmak için ısınma egzersizleri ve oyunlar oynanmıştır. Bu oyunlarda Milli Mücadele ile ilgili kavramlara yer verilmiştir. (Örneğin öğrencilere Nezahat, Fatma, Halide gibi isimler verilmiştir.) Sonrasında "Bugün milli mücadele konusunu işleyeceğiz. Sizi birisiyle tanıştırmak istiyorum. Bu arkadaşımızın ismi Mehmet. Mehmet sizinle yaşıt bir çocuk ama onun hayatı sizinkinden çok farklı. Tanışmak ister misiniz?" diyerek Mehmet'in kendini tanıttığı ve yönergeyi anlattığı video öğrencilere izletilir.

İlk uygulamada "Mehmet" gibi bir avatara yer verilmemiştir. Öğrencilerin dikkatini videolara çekebilmek ve kendi hayatlarına yakın hissetmelerini sağlayabilmek adına ikinci uygulamada Şekil 6'da yer verilen Mehmet karakterinin oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu karakter öğrencilerle aynı yaşta olacak şekilde tasvir edilmiştir.



Şekil 6 İlleri ve kahramanları anlatan Mehmet karakteri

Öncelikle Mehmet karakteri videonun sonunda öğrencileri İstanbul iline yönlendirmek için onlardan Şekil 6'da yer alan sudokulardan pembe renkli sudokuyu çözmelerini istemiştir. Pembe kutucuğa gelecek rakam bulunmuştur. Kutucuk açıldığında içinden başka bir sayı çıkmıştır. Bu sayı Şekil 7'deki Türkiye haritasında İstanbul ilinin üzerinde de yazmaktadır. Öğrenciler haritadan aynı sayıyı bulup İstanbul'un haritadaki konumunu kendileri keşfetmişlerdir.



Şekil 7 Uygulama sırasında iller arası geçişi sağlayan sudokular



Şekil 8 Uygulama sırasında öğrencilerin sıradaki ilin konumunu bulacakları siyasi Türkiye haritası

Sonra öğrenciler akıllı tahtada yer alan İstanbul butonuna basmışlar ve Milli Mücadele öncesi ülkenin durumunu anlatan videoya erişim sağlamışlardır. Videonun sonunda öğrenciler yine sudokulara yönlendirilmiştir. Her video bitiminde öğrencilere ölçme değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Ancak bu sorular onları strese sokmayacak şekilde sohbet havasında bazı teknikler kullanılarak sorulmuştur. Örneğin:

Öğretmenin role girmesi tekniği kullanılarak öğrencilere “Sivas’tan gelen kardeşim. Amasya’ya hoş geldin, sizin oralarda durum nasıl? Ülkeyi kurtarmak için önerin nedir? Gibi sorular yöneltilmiştir.

Uygulama sonrası gözlemlenen durumlar:

İstanbul videosu izledikten sonra ölçme değerlendirme olarak drama tekniğinden yararlanılmıştır. Sınıfta geleneksel yerleşim düzeni olan sıralar ortada birleştirilerek bir gemiye benzetilmiştir. Ön sıraya Bandırma Vapuru’nun görseli yapıştırılmıştır. Öğrencilere “bu Mustafa Kemal’in bindiği vapur” denilerek denizde yol alır gibi sıraların üzerine çıkmaları sağlanmıştır. Bu esnada dramaya rehberlik etmek adına öğretmen tarafından “Mustafa Kemal bir yere gidiyor vapurla. Tıpkı bu vapura benziyor. Koşun vapura!” gibi sözler söylenmiştir.

Öğrencilere izledikleri videodan sonra değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Örneğin “Mustafa Kemal Paşa niçin vapura binmişti?” sorusuna karşılık “savaşmak için, ülke fakir olduğu için, savaş çıktığı için, ülkemizin yardıma ihtiyacı olduğu için, milli mücadele için gitti” cevapları alınmıştır. Bu etkinlik yapılırken öğrencileri dinamik tutmak adına “Düşman askerleri geliyor, sessizce sürelim vapuru. rüzgar çıktı şimdi de, vapurumuzu koruyalım yıkılmasın vb.” yönlendirmelerle öğrencilerle inişli çıkışlı hareketler yapılmıştır.

Öğrenciler İstanbul’un bu dönemdeki durumu hakkındaki ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Kadınların toplumda yeri yokmuş.”

“Kimse okuma yazma bilmiyormuş.” “Kimsenin hastaneye gidecek parası yokmuş.”

Öğrencilerin ifadelerinde de görüldüğü gibi, Mustafa Kemal’in Samsun’a Milli Mücadele için çıktığını söyleyebilmişlerdir.

Sonrasında ilgili sudoku çözümlü bir sonraki videoya geçildi.

Samsun videosu sonrası ölçme değerlendirme olarak: “Samsun ile ilgili aklınıza neler geliyor? Aklınızda neler kaldı?” Soruları sınıfa sorulup cevaplar tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerin yanıtları aşağıda verilmiştir:

Mustafa Kemal Paşa 19 Mayıs 'ta Samsun 'a çıktı.

Atatürk ülkemizi kurtarmak için ilk önce Samsun 'a gitmiş.

Kimse Mustafa Kemal Paşa 'yı görmese bile çok başarılı olduğu için ismini biliyormuş.

Atatürk savaş olduğu için Samsun 'a gitmiş.

Atatürk Bandırma Vapuru ile Samsun 'a gitti.

Samsun Anadolu 'ymuş.

Bu cümlelerden fikir alarak öğrencilerden şiir veya şarkı oluşturmaları istenmiştir. Her öğrenci bir veya iki cümle yazmış ve bir melodi ile bu cümleleri söylemişlerdir. En son öğrenciler birlikte bu sözleri şarkıya dönüştürüp, söylemiştir.

Öğrencilerde gözlemlenen durumlar:

Öğrenciler Samsun ile ilgili tek bir cümle yazarken zorlanmışlardır. Bunun sebebini sınıf öğretmeni “Öğrenciler geri, yetenekli olan öğrencilerim bugün okula gelmedi. Buradaki öğrencilerim şarkı okumaya cesaret etse bile onlar için bu büyük bir adım” şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin çoğu “Mustafa Kemal Paşa savaşmak için Samsun 'a geldi” ve “Samsun 'da savaş olduğu için geldi” yazmıştır. Yani ülkenin işgal edildiğini kavrayamadılar, sadece Samsun 'da bir savaş olduğunu ve Atatürk 'ün sadece Samsun 'u kurtarmak için oraya gittiğini düşünmüşlerdir.

Amasya videosuna geçildiğinde videoyla ilgili değerlendirme soruları öğretmenin role girmesi tekniği kullanılarak sorulmuştur. Öğrencilere “Sivas 'tan gelen kardeşim. Amasya 'ya hoş geldin, sizin oralarda durum nasıl? Ülkeyi kurtarmak için önerin nedir? Gibi sorular yönelttiler sınıf bir toplantı odasına dönüştürülmüştür. Öğrenciler, “hep birlikte savaşa katılmamız, herkes bir şeyler yapmalı. Düşmandan eziyet görüyoruz” cevapları alınmıştır.

“Ülkemizi kurtarmak için neler yapmalıyız?” sorusuna ise öğrenciler kendi aralarında tartışarak çözüm bulmaya çalışmıştır. Örneğin bir öğrenciye “Bursalı arkadaşım, bu savaşı nasıl kazanabiliriz? Senin düşüncen nedir?” sorusu sorulmuştur ve öğrenci “silah almamız” şeklinde cevap vermiştir. Diğer bir öğrenciye ise “Trabzonlu arkadaşım sen ne düşünüyorsun” diye sorduğumda Karadeniz ağzı ile rolünü benimseyerek cevap verdi. Bir diğer öğrenci ben Burdur 'dan geliyorum diyerek ege ağzı ile konuştu ve “paramız yok, halk fakir. Nasıl silah alacağız? Gibi sorular sordu. Bu sayede istenilen tartışma ortamı, yorumlamalar elde edildi. Öğrenciler bu etkinliğe kadar birbirlerine karşı soğuk ve etkinliklere katılmaya isteksizdi. Ancak bu etkinlikle birlikte sadece öğretmenle değil kendi aralarında da konuşma fırsatı elde ettikleri için daha doğal ve rahat davranabildiler. (araştırmacı gözlem notu)

Erzurum videosu izletildikten sonra beyin fırtınası yöntemi ile öğrencilerin akıllarında nelerin kaldığını belirlemek amacıyla tahtaya büyük harflerle Erzurum yazılmıştır. Öğrencilerin Erzurum ile ilgili akıllarında kalan kavramlar: “kongre, ülkeyi kurtarmak, her yerden insan gitmiş, bağımsızlık, karar vermek, insanların konuşması”dır.

Sivas videosu izlendikten sonra öğrencilere Sivas kongre binasının içinde, toplantı bittikten sonra anı kalması için bir fotoğraf çekileceği söylenmiştir. “*Toplantı bitti, hadi şimdi herkes kendini tanıtsın ve fotoğraf karesine girsin*” denilerek öğrencilerle birlikte poz verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

“*Benim adım Ali, savaşıma geldim*”,

“*Ben Banu, Atatürk’e yardımcı olmaya geldim*”,

“*Ben Deniz, silah toplamaya geldim*”

“*Ben Muzaffer, insanları ülkemizi kurtarmak için ikna etmeye geldim*”

Öğrencilerin kendilerini tanıttıktan sonra bir poz verip durmaları gerekiyordu ancak bu çok sık hatırlatılmasına rağmen öğrenciler poz vermedi sadece sıraya geçip beklemişlerdir.

Ankara videosunun değerlendirme sorularını sorabilmek için seçilen teknik dedikodu tekniğidir. Bu tekniğin öğrencileri heyecanlandığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda yorum yapabildiklerini, önceden bildikleri bilgiler ile uygulama esnasında öğrendikleri bilgileri harmanlayıp cümleler kurabildikleri gözlenmiştir.

Kendi aralarında konuşarak tartışmışlardır. Bir arkadaşları bir bilgi verdiğinde, kimisi onun üstüne daha başka bilgiler eklemiştir. Bazıları da “*ya böyle olsaydı*”, peki bunu dedikten sonra “*Atatürk ne dedi*” gibi yönlendirmelerde bulunup tartışmayı genişletmişlerdir.

“*Atatürk kadınlara seçme ve seçilme hakkı verecekti!*”

“*Artık istediğimiz gibi giyinebilirmişiz!*”

“*Cumhuriyeti ilan edip çocuklar için bayram yapacaktınız. Çünkü Atatürk en çok çocukları seviyormuş!*”

Milli Kahramanlarımızın anlatıldığı video sırası Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 9 Milli Mücadele kahramanlarımızın hikayelerini anlatan videoların izlenme sırası

Milli kahramanlarımızdan Halide Edip, Gördesli Makbule, Kara Fatma ve Nezahat Onbaşı’nın videoları yine sudokuların yönlendirmesi ile sırasıyla sınıfa izletilmiştir. Videolar arası değerlendirme soruları sorulmamıştır. Tüm videolar izletildikten sonra genel tek bir oyun ile değerlendirme bölümü gerçekleştirilmiştir. Bu videolarda Milli kahramanlarımızın Şekil 9’daki örneklerde gösterildiği gibi çizgi film karakterleri şeklinde tasvir edilmesi öğrencilerin bu insanları kendilerine daha yakın hissetmesini sağlamıştır.



HALİDE EDİP



NEZAHAT ONBAŞI

Şekil 10 Videolarda yer alan çizgi karakterlerin örnekleri

Sadece belirli diyaloglarla kahramana ait tek bir anının anlatılması bilgilerin kalıcılığını arttırmıştır. Örneğin Halide Edip videosunda onun baştan sona tüm hayatı değil sadece Sultanahmet Mitingi ile ilgili bilgilerin yer alması öğrencilerde daha kalıcı kodlamalar oluşmasını sağlamıştır. Örnek Halide Edip metni: “Bir gün çok iyi bir konuşma hazırlayarak Sultanahmet Meydanı’na çıktım. Bütün İstanbul oradaydı. Vatan elden gidiyor! Elinden hiç mi bir şey gelmiyor? Dedim ve herkes beni tanımış oldu.”

Milli kahramanların videosu izletildikten sonra değerlendirme aşaması için öğrencilere hazırlanan, 4 milli kadın kahramanımız ve onların hayatında yer alabilecek diğer karakterlerin isimlerinin yazdığı rol kartları dağıtılmıştır. Bu rol kartlarında belirtilen kişilerin karakterlerine ve özelliklerine dair bazı notlar yer verilmiştir. Öğrenciler kendilerine rastgele verilen bu kartlardaki karakter bilgilerini okuyup ve kendilerine verilen 5 dakikalık sürede role hazırlanmışlardır.

Öğrencilerde gözlemlenen durumlar:

Rol kartı dağıtılan öğrenciler önce verilen yönergeyi anlamakta zorlanmışlardır. Bu nedenle öğrencilere açıklamalar yapılmıştır. Bazı öğrenciler sadece kartta yazanları söylemişlerdir. Uygulama yapılan sınıfın büyük çoğunluğu canlandırmaları yapabilmişlerdir.

Çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilere uygulanan öntest sontest puanları

Öğrenci	Ön Test Puanı	Sontest Puanı
1	2	10
2	1	10
3	3	14
4	3	12
5	2	10
6	2	11
7	1	12
8	1	13

Tablo 1’de İkinci uygulamada öğrencilere uygulanan öntest sontestlerin puanları verilmiştir. Birinci öğrenci öntestten 2 puan alırken son testten 10 puan almıştır.

İkinci öğrenci öntestten 1 puan alırken sontestten 10 puan almıştır. Üçüncü öğrenci öntestten 3 puan alırken son testten 14 puan almıştır. Dördüncü öğrenci öntestten 3 puan alırken son testten 12 puan almıştır. Beşinci öğrenci öntestten 2 puan alırken son testten 11 puan almıştır. Altıncı öğrenci öntestten 2 puan alırken son testten 10 puan almıştır. Yedinci öğrenci öntestten 1 puan alırken son testten 12 puan almıştır. Sekizinci öğrenci öntestten 1 puan alırken son testten 13 puan almıştır.

Sonuç

Bu araştırma, Milli Mücadele Dönemi ve kahramanlarının öğretiminde teknoloji destekli hikayeleştirme kullanıldığı, materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarını sağladığı, onların KONUYA olan ilgilerini artırdığı ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Özellikle zaman kavramı gibi soyut konuların öğretiminde somutlaştırıcı materyallerin ve teknolojinin kullanımı, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Oyun ve drama tekniklerinin entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmış ve bilgi kalıcılığını sağlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının yaratılması, öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim sağlamıştır.

Deneme uygulamaları sırasında elde edilen bulgular, materyallerin öğrencilerin öğrenme başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak ilk uygulamalarda yaşanan bazı zorluklar, materyallerin ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaş seviyelerine uygun materyallerin ve dil kullanımının önemi bir kez daha vurgulanmıştır.

Öneriler

Araştırmalarda milli mücadele ve milli kahramanlar ile ilgili teknoloji destekli materyal hazırlama çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre materyalde değişiklikler yapılarak geliştirilebilir.

Yapay zeka ile ilgili eğitimlere katılım sağlanarak, videolar için farklı yapay zeka araçları (örneğin, Hedra) kullanılabilir ve bu videoların rahatlıkla izlenebilmesi için sınıflardaki teknolojik araçlar iyileştirilebilir. Öğrencilerin bireysel olarak bu materyali uygulayabilmeleri için dijital platformlarda tasarımlar yapılabilir. Materyal ve yöntemler güncellenerek, aktarılan bilgiler öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun hale getirilmelidir. Öğrenci katılımını artırmak için oyun, drama ve hikayeleştirme gibi teknikler daha sık kullanılmalı ve bu sayede öğrencilerin derslere aktif katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca, işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturulabilir ve öğrencilerin sınıf içi iletişimlerini kuvvetlendirecek etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19). 156-157
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955.,
- İlgin, S. (2022). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı*.
İstanbulboğaziçiünistitüsü.com:https://istanbulbogaziciunstitu.com/ eğitimde-
teknolojikullanimi#1teknolojinin_egitime_olumlu_etkileri_nelerdir adresinden alındı

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sidekli, S., & Yangın, Z. T. S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim Bana Hikaye Anlatır mıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4) 311.
- 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.

ETİK BEYAN

EduCongress24 için hazırlayıp sunduğum “*Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Milli Mücadele ve Milli Kahramanlarımız*” başlıklı bildirim; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Araştırmamın fikir/hipotezi tümüyle araştırma danışmanım ve bana aittir. Bildiride yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir. Bu bildirideki bütün bilgiler akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak hazırlanıp, bu kural ve ilkeler gereği, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yapılmış ve kaynak gösterilmiştir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Ayşecan SARIASLAN

Tarih:

01.10.2024

İmza:



Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançlarının, Üstbilişsel Farkındalıkları ve Öğrenme Çeviklikleri Arasındaki İlişkide Aracı Rolünün İncelenmesi

Elif AKAN¹

A. Halim ULAŞ²

Atatürk Üniversitesi

Atatürk Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik inançlarının aracı rolü incelenmektedir. İlgili çalışma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş ve çalışmada 351 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Veri toplama aşamasında “Üstbilişsel Farkındalık”, “Akademik Öz Yeterlik İnanç” ve “Öğrenme Çevikliği” olmak üzere üç ölçekten yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler, akademik öz yeterlik inancı ile üstbilişsel farkındalık ve öğrenme çevikliği arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin ardından SPSS Process eklentisi kullanılarak bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki tahmin edilen etki değerinin .53 olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz yeterlik inancının modele girmesiyle tahmin edilen etki değerinin .03'e düştüğü ve dolayısıyla etki değerinde keskin bir düşüş olduğu saptanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının, üstbilişsel farkındalıkları ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkide aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 351 öğretmen adayıyla sınırlıdır. Dolayısıyla daha büyük örneklemle ulaşılarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, akademik öz yeterlik inançları ve öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkileri inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalardan elde edilen sonuçlar, zaman içindeki değişimleri anlamaya yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarından aynı modele ilişkin veri alınıp elde edilen modeller sonucunda ulaşılan veriler karşılaştırılarak bahsi geçen konu hakkında daha kapsamlı sonuçlara varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel farkındalık, Öğrenme çevikliği, Akademik öz yeterlik inancı.

Giriş

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. Özellikle üstbilişsel farkındalığın, akademik öz yeterliğin ve öğrenme çevikliğinin, öğretmenlerin daha etkili ve nitelikli bir eğitim sunmalarında kritik bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Öz yeterlik, herhangi bir konudaki sorumluluğun ya da görevin yerine getirebileceğine ilişkin duyulan güveni ifade etmektedir (Jinks & Lorschach, 2003). Bu tanımdan hareketle akademik öz yeterliğin, akademik sorumlulukları veya görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilme konusunda kişinin kendisine duyduğu güveni temsil ettiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde

¹ Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-9472-922X>, elif.akan15@ogr.atauni.edu.tr

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-9457-1554>, halimulas@atauni.edu.tr

kazanmaları gereken diğer bir husus ise üstbilişsel farkındalıktır. Üstbiliş, öğrenme ile ilgili bilişsel süreçler üzerinde kontrolü içeren üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir. Ayrıca üstbiliş, belirli bir öğrenme sürecinin düzenlenmesini ve denetlenmesini içermektedir (Livingston, 2003). Bunun yanı sıra üstbiliş, kişinin kendi düşüncesinin farkında olması ve onu yönetebilmesi olarak da açıklanmaktadır (Kuhn & Dean, 2004). Farklı bir araştırmacı ise üstbiliş, düşüncenin izlenmesi ve kontrolünün sağlanması şeklinde tanımlamaktadır (Martinez, 2006). Bu tanımlardan hareketle üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme süreçlerini tanıması, bu süreçleri izleyerek öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde yönlendirmesi ve gerektiğinde düzenleyebilmesi anlamına geldiği söylenebilir. Kısacası üstbilişsel farkındalığa sahip bir bireyin, kendi öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetebileceği ifade edilebilir.

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). Ayrıca çeviklik, yeni bilgileri hızla öğrenme ve gerektiğinde bu bilgiyi farklı koşullara adapte edebilme yeteneğini içerir. Bunun yanı sıra çevik olan bireyler, sabit bir bakış açısına bağlı kalmadan yaşadıklarından edindikleri deneyimleri yeni durumlara esnek bir şekilde aktarabilirler (DeRue vd., 2012). Başka bir deyişle öğrenme çevikliği; bireylerin değişen öğrenme ortamlarına hızla uyum sağlama, öğrendiklerini farklı bağlamlarda uygulayabilme ve olayları çeşitli bakış açılarından değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, günümüz eğitim ortamlarında hızla değişen bilgi ve beceri gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme çevikliğinin öğretmen adayları için giderek daha önemli hale geldiği ileri sürülebilir.

Akademik Öz Yeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Akademik öz yeterlik ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalara bakıldığında bir araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyli pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Osmanoğlu & Ulu, 2024). Farklı bir araştırmada, akademik öz yeterlik algısı ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Doğan & Tuncer, 2017). Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan diğer bir çalışmada ise iki değişken arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Akyüz, 2020). Bahsi geçen çalışmalardan hareketle, akademik öz yeterlik inancı ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Öğrenme Çevikliği, Akademik Öz Yeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık 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 farkındalığa sahip 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 (Sayiner, 2022). Bu nedenle akademik öz yeterlik inancının da öğrenme çevikliği ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca akademik öz yeterlik inancının, 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-Elmoteleb & Saha, 2013; Hejazi vd., 2009; Mert &

Tunç, 2023). Ancak akademik öz yeterliğin ya da akademik öz yeterlik inancının, 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 akademik öz yeterlik inançlarının, üstbilişsel farkındalıkları ile öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezlere yanıt aranacaktır.

H1: Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öğrenme çeviklikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile akademik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançları ile öğrenme çeviklikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının, üstbilişsel farkındalıkları ve öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkide aracılık rolü vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve aracı değişkenin, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki üzerinde aracı rolü değerlendirilmiştir. Bu nedenle ilgili araştırma, ilişkisel tarama 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).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinde okuyan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak Türkiye'deki eğitim fakültelerinde okuyan tüm öğrencilerden veri toplanması mümkün olmadığından uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, ulaşılabilirliği kolay olan bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılımını içermektedir (Gay vd., 2012). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okuyan 351 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		n
Cinsiyet	Kadın	205
	Erkek	146
Yaş	18-20 yaş	95
	21-25 yaş	227
	26-30 yaş	15
	31+ yaş	11
Sınıf	Hazırlık	2
	1. Sınıf	58

2. Sınıf	112
3. Sınıf	57
4. Sınıf	122

Veri Toplama Araçları

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. İlgili ölçek 3 faktör ve 18 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Bahsi geçen ölçekten alınabilecek puanlar 18-90 aralığında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa değerinin .75 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek için yapılan test tekrar test güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançlarını tespit etmek için Yılmaz vd. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçekten yararlanılmıştır. Bu ölçek tek faktör altında bulunan 6 olumlu ve 1 olumsuz olmak üzere toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 35'tir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .79 olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme Çevikliği Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğrenme çevikliklerini saptamak amacıyla Alkan ve Maviş-Sevim (2022) tarafından alan yazımına kazandırılan ölçekten faydalanılmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçek 5 faktör ve 15 olumlu maddeden oluşmaktadır. Öğrenme çevikliği ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15 en yüksek puan ise 75'tir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .87 olduğu ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen tüm verilerin analizlerinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar, çalışma kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığını göstermiştir (George & Mallery, 2010). Bahsi geçen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Değerleri

	Skewness	Kurtosis
Üstbilişsel farkındalık	-.126	.477
Öğrenme çevikliği	-.423	-.061
Akademik öz yeterlik inancı	-.324	-.059

Normallik analizinin ardından SPSS Process eklentisi aracılığıyla üstbilişsel farkındalık ve öğrenme çevikliği değişkenleri arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik inancının aracı rolü için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. İlgili analizde örneklem düzeyi 5.000 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. Son olarak aracı değişkenin modele girmesiyle bağımsız ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide bir anlamlı düşüşün meydana gelip gelmediği saptanmıştır.

Bulgular

Korelasyon Analizi

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğrenme çeviklikleri ve akademik öz yeterlik inançları arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda veriler normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Üstbilişsel farkındalık	Öğrenme çevikliği	Akademik öz yeterlik inancı
Üstbilişsel farkındalık	1		
Öğrenme çevikliği	.67*	1	
Akademik öz yeterlik inancı	.31*	.30*	1

*p<.01

Tablo 3, öğrenme çevikliği ile üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (r=.67, p<.01). Bununla birlikte akademik öz yeterlik inancı ile üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (r= .31, p<.01). Ayrıca sonuçlar, akademik öz yeterlik inancı ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (r=.30, p<.01). Dolayısıyla aracılık rolüne ilişkin ön koşulların sağlandığı ifade edilebilir. Bu durum H1, H2 ve H3 hipotezlerinin doğrulandığını göstermektedir.

Bootstrapping Analizi

Araştırmada, öğretmen adayları için oluşturulan yapısal modeldeki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla bootstrapping analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda 5.000 yeniden örnekleme yöntemi kullanılmış ve tahminler %95 güven aralığında alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda hem doğrudan hem de dolaylı etkilere ilişkin katsayılar ile bu katsayılaraya yönelik güven aralıkları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Aracılık İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Gerçekleştirilen Bootstrapping İşlemi

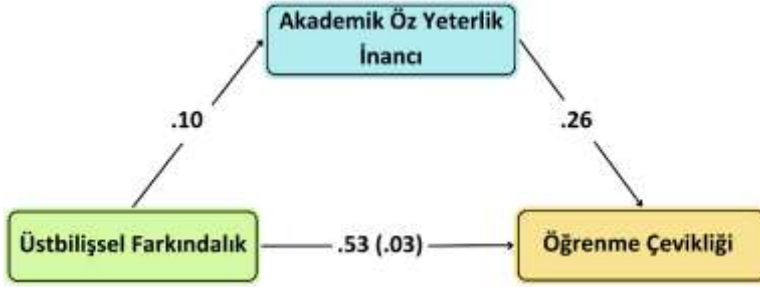
Değişkenlere Yönelik Etkiler	Tahmin Edilen Etki Değeri	%95		p
		Alt Sınır Değeri (LLCI)	Üst Sınır Değeri (ULCI)	
Doğrusal Etki				
Üstbilişsel farkındalık → Öğrenme çevikliği	.53	.46	.60	.00
Üstbilişsel farkındalık → Akademik öz yeterlik inancı	.10	.07	.14	.00
Akademik öz yeterlik inancı → Öğrenme çevikliği	.26	.55	.47	.01
Dolaylı Etki				
Üstbilişsel farkındalık → Akademik öz yeterlik inancı → Öğrenme çevikliği	.03	.01	.06	-

Tablo 4 öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, akademik öz yeterlik inançları ve öğrenme çeviklikleri arasındaki doğrudan yol katsayılarının anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilgili tabloya bakıldığında akademik öz yeterlik inancının, üstbilişsel farkındalık ve öğrenme çevikliği arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki tahmin edilen etki değerinin .53 olduğu görülmüştür. Akademik öz yeterlik inancı

değişkeninin modele girmesiyle tahmin edilen etki değerinin .53'ten .03'e düştüğü, yani etki değerinde keskin bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ulaşılan dolaylı yol katsayısına yönelik güven aralıklarının sıfırı içermediği tespit edilmiştir ($\beta=.03$, %95 G.A.= [.01-.06]). Bu bilgilerden hareketle akademik öz yeterlik inancının, üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmış ve ilgili model Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Yapısal Eşitlik Modeli



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında akademik öz yeterlik inancı ile üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, akademik öz yeterlik inancı ile öğrenme çevikliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada öğretmen öz yeterliğiyle öğrenme çevikliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Maviş-Sevim & Alkan, 2024). Benzer şekilde Osmanoglu 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 bir 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 istedikleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (de Meuse vd., 2010). Yüksek öğrenme çevikliğine sahip bireylerin geri bildirim talep ederek kendilerini sürekli geliştirme eğiliminde olmaları, bu iki kavram arasındaki bağlantıyı güçlendirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde, üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasında da bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Diğer taraftan akademik öz yeterlik inancının, üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öz yeterlik inancının bilişsel ve motivasyonel süreçler üzerindeki etkisini ortaya koyan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Bandura (1999) öz yeterlik inancının kişilerin bilişsel ve motivasyonel süreçleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Zimmerman (2000), öz yeterliğin öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve öğrenmelerinin bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Lambardo ve Eichinger (2000) ise öğrenme çevikliğine sahip bireylerin daha iyi performans gösterebilmesi ve deneyimlerinden daha fazla yararlanabilmesi için motivasyonel bir süreçte de ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla akademik öz yeterlik inancının bireylerin hem öğrenme süreçlerini düzenlemelerine hem de değişen koşullara uyum sağlamlarına katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Öz yeterlik inancının, bireylerin karşılaştıkları zorluklara daha stratejik yaklaşımlar geliştirmelerini ve yeni durumlara hızlı uyum sağlamlarını teşvik ettiği söylenebilir. Sonuç olarak, ilgili çalışmalar

üstbilişsel farkındalık ile öğrenme çevikliği arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü olduğunu destekler niteliktedir.

Öneriler

- Bu araştırmanın örnekleme Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 351 öğretmen adayıyla sınırlıdır. Dolayısıyla daha büyük örneklere ulaşılarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, akademik öz yeterlik inançları ve öğrenme çeviklikleri arasındaki ilişkileri inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalardan elde edilen sonuçlar, zaman içindeki değişimleri anlamaya yardımcı olabilir.
- Benzer konularda yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerdeki öğretmen adayları, akademisyenler, farklı disiplinlerdeki öğrenciler ya da öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarından aynı modele ilişkin veri alınıp elde edilen modeller karşılaştırılabilir. Bu durum bahsi geçen konu hakkında daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

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. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2130420>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00967-y>
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies* (Reprinted). Cambridge University.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- 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.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- 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. <https://doi.org/10.17755/esosder.474601>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson.
- 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., & Lorsbach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-efficacy belief. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 113-118.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004) Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-329.
- 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.
- Mert, M. U., & Tunç, E. B. (2023). The mediating role of academic self-efficacy between the answer-copying tendency and the fear of negative evaluation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(3), 594-612. <https://doi.org/10.21449/ijate.1335260>
- 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 incelenmesi. *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. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Kerem ve Dabıda'nın Doğa Maceraları: Çocuklar İçin Ekoeleştirel İletiler

Yasin Mahmut YAKAR¹

Tuğba OKUMUŞ ARSLAN²

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Özet

Dünya genelinde canlı yaşamını tehdit eden ve tehdit düzeyi gittikçe artan küresel problemlerden biri de ekolojik dengenin bozulmasıdır. Ekolojik dengenin giderek bozulması, en çok çocukları ve çocukların yaşadıkları çevreyi ciddi şekilde olumsuz etkilemektedir. Nitekim dünyadaki her yedi çocuktan biri ekolojik dengenin bozulmasından kaynaklı olarak risk altındadır (UNICEF, 2021). Bu nedenle çocuklara küçük yaşlardan itibaren çevre bilincinin aşılması, insanın doğanın bir parçası olduğu gerçeğinin öğretilmesi ve sürdürülebilir bir dünya için ciddi çalışmaların yapılması gereklidir. Çocukların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesi için yapılacak çalışmalarda kurgusal nitelikli çocuk kitaplarından yararlanmak büyük bir önem taşımaktadır. Bu perspektif ışığında Kerem ve Dabıda hikâyelerinde ekoeleştirel kuramı ekseninde ekoeleştirel iletileri tespit etmeye yönelik yaptığımız çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi desenini kullandık. Çalışmamızın verilerini Ömer Faruk ÖNAL'ın yazdığı Keşif Yolculuğu Serisi'ndeki Kerem ve Dabıda'nın doğa maceralarını anlatan üç kitap oluşturmaktadır. Araştırmamızın verisini oluşturan bu kitaplarda verilen ekoeleştirel iletilerin nasıl ele alındığını belirlemek için içerik analizi tekniğini kullandık. Bu çerçevede belirlediğimiz ekoeleştirel iletileri "doğal yapının (doğal işleyiş) korunması", "çevre bilinci" ve "yaşanılan gezegen" ile ilgili öne çıkan iletiler halinde sınıflandırdık. Çalışmamızın sonucunda Kerem ve Dabıda hikâyelerinde en fazla doğal yapının korunması daha sonra da çevre bilinci ve yaşanılan gezegen ile ilgili farkındalık oluşturmayı amaçlayan iletilere yer verildiğini tespit ettik. Elde ettiğimiz bulgulardan hareketle Kerem ve Dabıda hikâyelerinin çocuk okurlara önemli ekoeleştirel iletiler sunması bakımından zengin bir araç olarak eğitim ortamlarında kullanılabileceği sonucuna vardık.

Anahtar Kelimeler: ekoeleştirel, çevre eğitimi, çocuk kitapları.

Abstract

One of the global problems that threatens all living things around the world and whose threat level is increasing is the disruption of the ecological balance. The gradual disruption of the ecological balance seriously negatively affects children and the environment they live in the most. In fact, one in every seven children in the world is at risk due to the disruption of the ecological balance (UNICEF, 2021). For this reason, it is necessary to instill environmental awareness in children from an early age, to teach them that humans are a part of nature, and to carry out serious studies for a sustainable world. It is of great importance to use fictional children's books in the studies to be carried out to raise children as environmentally sensitive individuals. In the light of this perspective, we used the document analysis design, one of the qualitative research methods, in our study to determine ecocritical messages in the Kerem and Dabıda stories within the axis of ecocriticism theory. The data of our study consists of three books in the Journey of Discovery Series written by Ömer Faruk ÖNAL, which tell the nature adventures of Kerem and Dabıda. We used the content analysis technique to

¹ Doç. Dr.; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ymyakar@erzincan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-981X>

² Sorumlu Yazar. Türkçe Öğretmeni, MEB, Doktora Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tugbaokumusarlan25@gmail.com, ORCID: 0009-0003-0248-6147

determine how the ecocritical messages given in these books, which constitute the data of our research, are addressed. Within this framework, we classified the ecocritical messages we identified as prominent messages related to “protection of natural structure (natural functioning)”, “environmental awareness” and “living planet”. As a result of our study, we determined that the messages that were mostly included in the Kerem and Dabıda stories were protection of natural structure, followed by environmental awareness and awareness of the living planet. Based on our findings, we concluded that the Kerem and Dabıda stories can be used in educational environments as a rich tool in terms of providing important ecocritical messages to child readers.

Keywords: ecocriticism, environmental education, children's books.

Giriş

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. Küresel çevre sorunlarının çocukların anlayabileceği bir dilde nasıl ele alınabileceğini göstererek, bu sorunların geniş kitlelerce anlaşılmasına ve çözümüne katkıda bulunabilir. Çalışmamız, çocuk okuyuculara daha zengin bir okuma deneyimi sunmak adına disiplinler arası bağlantı kurma ve tematik çeşitlilik bakımından da literatüre önemli katkı sağlayabilir. Eğitimciler ve yazarlar için çevre eğitimi konusunda etkili yöntemler sunarak, çocukların doğa bilinci ve çevreye duyarlılığını artırmak için kullanılacak pedagojik stratejiler hakkında değerli fikirler sunabilir. Çalışma sonuçlarımızın çevre ve doğa bilinci adına faaliyet yürüten Birleşmiş Milletler, Dünya Doğayı Koruma Vakfı, Greenpeace, MEB gibi uluslararası ve ulusal kurum ve kuruluşlara değerli veriler sağlayacağını düşünmekteyiz. Bu perspektifler ışığında çalışmamızın amacı Kerem ve Dabıda hikâyelerinde ekolojik iletileri tespit etmektir.

Ekoeleştiri Kuramı ve Çocuk Kitapları

Doğayı koruma amacı güden çevre dostu politikalar, edebiyat dünyasında da kendine yer bulmuş ve birçok yazar eserlerinde çevre tahribatına, hava kirliliğine, kuraklığa, kirlenen su kaynaklarına, orman yangınlarına, iklim değişikliklerine, bilinçsiz ve aşırı tüketime, biyolojik çeşitliliğin azalmasına ve nesli tükenen hayvanlara değinmeye başlamıştır. Çevresel sorunların küresel bir mesele haline gelmesiyle birlikte, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren, bu eserleri çevreci bir bakış açısıyla ele alan yeni bir edebiyat kuramı ortaya çıkmıştır. Ekoeleştiri ya da çevreci eleştiri kuramının temelleri, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir grup edebiyat eleştirmeninin, ırk, sınıf ve cinsiyet gibi konuların edebiyat dünyasında yoğun ilgi gördüğünü, ancak giderek ciddi bir problem haline gelen çevre sorunlarına yeterince dikkat edilmediğini fark etmesiyle atılmıştır (Özdağ ve Alpaslan, 2011).

Ekolojinin edebiyat eserlerine yansımalarını inceleyen ekoeleştirelinin literatürde farklı tanımları mevcuttur. Slevic (2008), ekoeleştireliyi “doğa yazını eserlerinin çeşitli bilimsel yaklaşımlarla incelenmesi veya her türlü edebi eserdeki ekolojik ipuçlarının, insan-doğa ilişkisinin incelenmesi” olarak tanımlar. Garrard (2012) ise ekoeleştireli kuramını, “insan ve insan dışı her şey arasındaki ilişkinin insanlık kültürel tarihi boyunca incelenmesi” olarak tanımlar. Bu terim ilk olarak 1978 yılında Rueckert’in “Literature and Ecology: An Experiment Ecocritism” (Edebiyat ve Ekoloji: Bir Ekoeleştireli Denemesi) adlı makalesinde kullanılmıştır (Oppermann, 2012). Solak (2012, s. 213), ekolojik eleştirelinin çalışma alanını “insanlık çevresine ait her şey olarak ifade eder.

Ekoeleştireli çevre ve doğa sorunlarına duyarlı kalamayan çocuk edebiyatının da önemli bir konusu haline gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda çevre sorunlarını ele alan kitapların ilk örnekleri, 19. yüzyılın sonlarına dayanır. Ethel Pedley'nin "Nokta Kız ve Kanguru" (1899) masalı ve Virginia Lee Burton'un "Küçük Ev" adlı kitabı, çevre temalı çocuk kitaplarının öncülerindedir. İki dünya savaşı nedeniyle 1960'lara kadar çevre konusuna çok fazla yer verilmemiştir. Ancak özellikle 1970'lerde, çevre temalı çocuk kitaplarının sayısında belirgin bir artış görülür. Bu dönemde, çevre meselelerini doğrudan ya da dolaylı olarak ele alan ekolojik romanlar, en popüler türlerden biri haline gelmiştir (Bulut ve Şimşek, 2022). Latin Amerika çocuk edebiyatı da benzer bir gelişim süreci yaşamıştır. "Şili Çocuk Edebiyatı Tarihi" kitabında belirtildiği gibi, 1960'lardan itibaren küresel çevre hareketiyle uyumlu olarak çevresel kaygılar yerel edebi üretimlerde de kendini göstermeye başlamıştır (Casals Hill 2018: 259). Bu eğilim, Şili çocuk ve gençlik edebiyatının gelişmesiyle birlikte 20. yüzyılın sonlarına doğru daha belirgin hale gelmiştir.

Çocuk kitapları eğlenceli, bilgilendirici ve yaratıcı özellikleri sayesinde ekolojik bilincin oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Ulu, Aslan ve Baş, 2020). Ekoeleştireli bağlamında değerlendirilebilecek çocuk kitapları, ağaçlık alanların zarar görmesi, hayvanların doğal yaşam alanlarının tahrip edilmesi, çarpık kentleşme, gürültü kirliliği, hava ve su kirliliği, küresel ısınma gibi konuları ele alır. İnsan eliyle doğanın tahrip edilmesini gösteren bu kitaplar, çocuklarda çevreye karşı olumlu ve kalıcı davranışlar geliştirmek için önemli bir adımdır. (Öztürk, Turan ve Kırıcı, 2021). Çünkü çocuklar, okudukları metinlerdeki kahramanlarla özdeşim kurarak kendilerini kahramanın yerine koyarlar. Bu sayede, kitapta yaşanan olaylara çözümler arar ve çevre sorunlarına karşı duyarlı bireyler haline gelirler (Orak, 2022). Çevre ve çevre sorunlarını konu alan bu kitaplar, çocuklara küçük yaşlardan itibaren çevreyi koruma, toplumsal sorumluluk ve evrensel değerlerden biri olan çevre bilincini aşılamayı hedefler (Yılmaz, 2017).

Erişilebilen literatür tarandığında ekoeleştireli kuramı bağlamında incelenen çocuk kitaplarına dair çalışmaların mevcut olduğunu gözlemledik. Kuzu (2008), Balık ve Tekben (2014), Yağmur ve Aytaç (2019), Bulut (2020), Ateş (2012), Yağmur (2019), Balı (2010), Budan (2017), Doğan (2022), Yılmaz ve Yakar, (2017) yaptıkları çalışmalarda çocuk kitaplarını ekoeleştireli 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 ekoeleştireli 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 ekoeleştireli bir gözle okuyarak daha derin bakış açısı kazanabilir. Ayrıca incelenen kitapların ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerine hitap etmesi ve bu dönemde atılacak temellerin, yaşanacak deneyimlerin çocukların ilerleyen yaşamlarında onlara yol gösterici olmasını sağlayacağı varsayımı da çalışma konumuzu belirleyen bir diğer tercih sebebini oluşturmaktadır. Bu nedenlerle Kerem ve

Dabıda serisinde ekoeleştirel iletilerin incelenmeye değer bir konu olduğunu düşünmekteyiz. Bu noktadan hareketle

Ekoeleştirel bir yaklaşımla incelendiğinde Kerem ve Dabıda serisinde “öne çıkan ekoeleştirel iletiler nelerdir?” sorusu araştırma sorumuzu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verdik.

Araştırmanın Modeli

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde doğa ve çevre bilincine yönelik iletilerin ekoeleştirel bir duyarlılıkla tespit etmeye çalıştığımız bu çalışmada 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).

İncelenen Dokümanlar

Çalışmamızın materyalleri, Ömer Faruk ÖNAL’ ın yazdığı Keşif Yolculuğu Serisi’ndeki Kerem ve Dabıda’ nın doğa maceralarını anlatan üç kitaptan oluşmaktadır. Kitapların seçiminde kolay ulaşılabilişliği ve ekoeleştirel iletilerin fazlalığı etkili olmuştur.

Tablo 1: İncelenen Dokümanlara İlişkin Bilgiler

Kitabın Adı	Yazarın adı	Kitabın türü	Sayfa Sayısı	Yayınevi	Kitap adlarının kısaltması
Kerem ve Dabıda Uzayda	Ömer Faruk Önal	Hikâye	64	Zürafa Çocuk Yayınları	KvDU
Kerem ve Dabıda Afrika’ da	Ömer Faruk Önal	Hikâye	64	Zürafa Çocuk Yayınları	KvDA
Kerem ve Dabıda Okyanusta	Ömer Faruk Önal	Hikâye	64	Zürafa Çocuk Yayınları	KvDO

Yazar Ömer Faruk Önal; Kerem ve Dabıda Uzayda, Kerem ve Dabıda Afrika’da, Kerem ve Dabıda Okyanusta kitaplarından oluşan Keşif Yolculuğu serisinde kendi çocuğu ve kitaplarının da başkahramanı olan Kerem’ in hayal dünyasından yola çıkmış ve hayal kurmanın ne kadar değerli olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Dabıda karakteri Kerem’in henüz konuşamadığı zamanlarda oynadıkları gölge oyunlarından ortaya çıktığı için karakter ismi kelime olarak bir anlam taşımamaktadır. Yazar, ayrıca hikâyelerde hayal gücünün geniş ve sınırsız olduğunu vurgulamak için Kerem karakterinin gölgesi (Dabıda) ile arkadaşlık kurdurmuştur. Hikâyelerde bu yönüyle hem kurgusallık hem de gerçeklik iç içedir.

Halihazırda öğretmenlik yapan yazar, öğrencilerinde gözlemlediği doğa ve çevre bilinci eksikliklerini, yetersizliklerini hikâyelerine taşıyarak Kerem ve Dabıda karakterleri aracılığıyla bu konularda farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Bu hikâyelerde sadece bir dünyamız olduğu ve kaynaklarının sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Kaynakları doğru kullanmanın ve çevreyi temiz tutmanın gezegenimize ve yaşamımıza katkılarını aktarmaya çalışmıştır. Ayrıca, kitapları okuyan öğrencilerden çevre ve doğa bilinci ile ilgili olumlu dönütler aldığını da ifade etmiştir.



Şekil 1: Kitap kapak görselleri

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, Kerem ve Dabıda hikâyelerini inceledik ve bu hikâyelerden doğrudan alıntılar yaptık. Kitaplarda ekoeleştirel iletilerin nasıl ele alındığını belirlemek amacıyla verileri betimsel analiz, ardından içerik analizi kullanarak inceledik. Bu süreçte, öncelikle kitaplarda verilmek istenen ekoeleştirel iletileri dikkate alarak okuma sürecimizi yürüttük. Sonrasında doğa bilinci kavramı çerçevesinde bir özelleştirme yaparak okuma sürecimizi yürüttük. Ardından doğrudan ya da dolaylı olarak bu kavram etrafında şekillenen çalışmalarını (Yılmaz, 2013; Kashdan ve Silvia, 2009) gözden geçirdik. Bu çalışmalardaki bazı sınıflandırmalardan faydalanarak verileri betimsel olarak analiz ettik. Sonrasında, betimsel analizle genel olarak kategorilere ayırdığımız verileri içerik analizi ile daha detaylı bir şekilde değerlendirdik ve kitapların bağlamıyla ilişkili olarak inceledik.

Bulgular

Ekoeleştirel kuramı, doğa ve insan arasındaki ilişkileri inceleyerek doğanın korunmasına yönelik farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Bu bakış açısıyla, Kerem ve Dabıda hikâyelerinde yer alan ekoeleştirel iletileri üç ana başlık altında topladık. İlk olarak, doğal işleyişin korunması ve insanın bu sürece müdahale etmemesi gerektiği vurgulayan ekoeleştirel iletiler; ikinci olarak, daha temiz ve yaşanılabilir bir çevre için bilinçlenmenin ön planda olduğu ekoeleştirel iletiler; son olarak, insanın doğayla uyum içinde yaşamasının gerekliliği, doğanın değerini bilmesi sonucunda elde edilen karşılıklı faydaların ele alındığı ekoeleştirel iletileri başhiklandırarak gruplandırdık.

Tablo 2: Doğal Yapının (Doğal İşleyiş) Korunması ile İlgili Öne Çıkan Ekoeleştirel İletiler

“Dünyadaki birçok yerden en büyük farkı, burada insan az hayvan çok. Doğanın kendi sesleri var sadece, yapay hiçbir ses yok. Şehir hayatındaki rahatsız edici hiçbir şey yok. Belki de bu kadar sakin, saf, bozulmamış, doğal olmasının en büyük sebebi şu: biz, yani insanoğlu. Daha doğrusu insanoğlunun az oluşu. Biz karışmasak, doğal seyrine bıraksak hiçbir yer bozulmaz ki zaten. Buradaki hayvanlar kendilerine biçilen rolleri kusursuzca oynarken, her şey kendi düzeninde devam ediyor. Doğru döngünün en büyük nedeni de bu bence: Doğal işleyiş.”(KvDU,26)

Keşke insan hiç müdahale etmese, dokunmasa da Dünya döndükçe böyle kalsa buralar. (KvDA,36)

Ne olurdu ki herkes kendi alanında yaşasa. İnsanlar da bu hayvanları rahat bıraksa! (KvDA,29)

Aslında haklıydı. Buradaki hayvanlar da öyleydi. Hepsi yaratılışına göre davranıyordu. O yüzden ne sırtlana, ne çitaya kızmamak gerekirdi. (KvDA,45)

Bu hayvanların kendi doğal ortamlarına müdahale etmezsen, onları kendi hâllerinde yani özgür bırakırsan, senin kötü niyetli olmadığını anlarsa ki anlıyorlar resmen seninle arkadaş oluyorlar. (KvDA,61)

Umarım hiç bozulmadan bu hayvanların evi olmaya devam edersin...(KvDA,62)

“ Sonundaaa! ” diye bağırıldı. Balığı çıkardı ve bir de ne görelim? Balık küçüktü ve daha büyümesi gerekiyordu.

Uzaktan izliyordum ve açıkçası ne yapacak diye de merak ediyordum. Aldı balığı, inceledi, ölçtü; biçti kafasında. Sonra da balığı suya geri attı. Balık da mutlu mutlu uzaklaştı yanımızdan. (KvDO,43)

DABIDA: Bizim açlığımız denizdeki yaşamın devamından daha mı önemli Kerem? (KvDO,16)

Her balık cinsinin yenilebilir bir uzunluğu vardır. O uzunluğa ulaşmadan tutulan balıklar deniz yaşamını tehdit eder. Ben de o yüzden onu geri attım. (KvDO,16)

DABIDA: Biz doğaya yardım edersek o bize fazlasıyla geri döner. Önce biz onu korumalıyız. O zaten bizi şimdiye kadar doyurdu, doyurmaya da devam edecek. (KvDO,17)

Doğaya yardım edince o da istediğimizden fazlasını vermişti yine. Eminim bu hiç değişmeyecekti. (KvDO,18)

Denizin içinden, sağdan soldan gelen büyük balıklar ve yukardan bir ok gibi hızla suya dalan deniz kuşları. Kaçan da kovalayan da, av da avcı da koca okyanusta küçücük bir alanın içinde. Doğanın kanunu. Herkes rolünü oynamakta. (KvDO,20)

Doğal yapının (doğal işleyişin) korunması ile ilgili öne çıkan ekoeleştirel iletiler Tablo 2’de gösterilmiştir. Kerem ve Dabida hikâyelerinde karşımıza en sık çıkan iletiler “doğal yapının (doğal işleyişin) korunması” ile ilgili iletilerdir. Verilen iletiler çocuklar için güçlü mesajlar içermektedir. Hikâyeler, bu iletiler üzerinden ekoeleştirel kuramı bağlamında derin bir doğa-insan ilişkisi analizi sunmaktadır. Hikâyelerde doğanın, insan müdahalesinden uzak kaldığında kendi dengesiyle varlığını sürdürebilirken, insanın bu düzeni bozduğu vurgulanmaktadır. Söz gelimi “*Dünyadaki birçok yerden en büyük farkı, burada insan az hayvan çok. Doğanın kendi sesleri var sadece, yapay hiçbir ses yok. Şehir hayatındaki rahatsız edici hiçbir şey yok. Belki de bu kadar sakin, saf, bozulmamış, doğal olmasının en büyük sebebi şu: biz, yani insanoğlu. Daha doğrusu insanoğlunun az oluşu. Biz karışmasak, doğal seyrine bıraksak hiçbir yer bozulmaz ki zaten. Buradaki hayvanlar kendilerine biçilen rolleri kusursuzca oynarken, her şey kendi düzeninde devam ediyor. Doğru döngünün en büyük nedeni de bu bence: Doğal işleyiş.*”(KvDU,26) ifadelerinde, insanın doğayla uyum içinde yaşaması gerektiğini, doğanın kendi düzenine bırakıldığında en doğru döngüyü sağlayacağı savunulmaktadır. Ayrıca şehir yaşamındaki yapaylık ve rahatsızlıkların aksine, doğanın sessizliği ve bozulmamışlığı, insanın doğayla uyumlu yaşamayı öğrenmesi gerektiği ortaya koyulmaktadır.

“Bu hayvanların kendi doğal ortamlarına müdahale etmezsen, onları kendi hâllerinde yani özgür bırakırsan, senin kötü niyetli olmadığını anlarsa ki anlıyorlar resmen seninle arkadaş oluyorlar.” (KvDA,61) ifadelerinde insanların doğaya saygı göstermesi gerektiği, hayvanların doğal rollerini oynadığı ve insan müdahalesinin bu düzeni bozduğu belirtilmektedir. İnsanın doğaya müdahale etmeden hayvanları özgür bıraktığında, hayvanların insanı kötü niyetli olarak algılamadığı ve doğayla dostane bir ilişki kurabildiği anlatılmaktadır.

“Sonundaaa! ” diye bağırıldı. Balığı çıkardı ve bir de ne görelim? Balık küçüktü ve daha büyümesi gerekiyordu. Uzaktan izliyordum ve açıkçası ne yapacak diye de merak ediyordum. Aldı balığı, inceledi, ölçtü; biçti kafasında. Sonra da balığı suya geri attı. Balık da mutlu mutlu uzaklaştı yanımızdan.” (KvDO,43) ve *“Denizin içinden, sağdan soldan gelen büyük balıklar ve yukardan bir ok gibi hızla suya dalan deniz kuşları. Kaçan da kovalayan da, av da avcı da koca okyanusta küçücük*

bir alanın içinde. Doğanın kanunu. Herkes rolünü oynamakta.”(KvDO,20) ifadeleri deniz yaşamının sürdürülebilirliği açısından küçük balıkların geri bırakılması gerektiği mesajını vermekte ve doğaya yardım etmenin sonucunda doğanın da insanlara fazlasıyla geri döneceği bir ilişkiyi simgelemektedir. Bu durum ise, doğanın korunması ve sürdürülebilirlik açısından önemli bir bilinçlenmeyi teşvik etmektedir.

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde doğal yapının korunması ile ilgili öne çıkan iletiler, insanın doğaya zarar vermeden, onunla uyum içinde yaşayabileceğini ve bu uyumun hem doğa hem de insan için en doğru yol olduğunu savunmaktadır. Doğal dengeyi korumanın, sadece doğayı değil, aynı zamanda insanlığın geleceğini de güvence altına alacağı fikri, iletilerin ana teması olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında hikâyelerin, çocuklara ekoeleştirel bir duyarlılık kazandırmak adına başarılı bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3: Çevre Bilinci İle İlgili Öne Çıkan Ekoeleştirel İletiler

<p><i>Hatta şu an paraşüt takmış gibi süzüle süzüle Dabıda' nın kafasına inen şey de krakerin kırmızı kabı. Dabıda sınırlı sınırlı boş kabı alıp çantasına koyuyor. Malum, çöplerimizi nerede olursa olsun dışarı atmamalıyız. Dünyanın her yeri hepimizin. (KvDA,13)</i></p>
<p><i>KEREM: Anlatayım da herkes farkına varsın. Bu çöpler balıklara çok ilgi çekici geliyor. Hem bu çöp yığınlarından hem de buradan ayrılıp sürüklenen plastik maddelerden yemeye çalışıyorlar. Yemeye çalıştıkları maddeler bazen nefes almalarını engellemekte ve ölümlerine yol açmakta. Yemeyi başardıklarında ise vücutlarında mikroplastikler oluşmaya başlamakta. (KvDO,40)</i></p>
<p><i>DABIDA: Plastik atıklar doğada geç de kayboluyor değil mi?</i></p>
<p><i>KEREM: Aynen öyle Dabıda'm. Bir plastik şişe400-500 yıl kadar dünyayı kirletmeye devam ediyor</i></p>
<p><i>DABIDA: Neeee, kaçççç?</i></p>
<p><i>KEREM: Yaaa!..</i></p>
<p><i>DABIDA: Çöp kutusuna bırakmayıp doğaya rastgele attığımız bir şişe dünyada binlerce yıl dolaşiyor; balıkları, doğayı hatta insanları etkiliyor. (KvDO,40)</i></p>
<p><i>DABIDA: Çok üzülüm Kerem, gerçekten uzaydan bakarken güzel görünen bu mavi topumuza bu kadar zarar verebileceğimizi düşünmemiştim.</i></p>
<p><i>KEREM: Evet, öyle ama çok da umutsuzluğa kapılma. Yani bu durumu yine düzelterek olan şu an bu satırları okuyan genç okurlarımız, yarının büyükleri. Onlar bilinçlenirse, biz de bu görevi yerine getirebilir, geri dönüşümü iyi anlatabilsek gelecek nesillere daha temiz bir dünya bırakabiliriz. (KvDO,41)</i></p>

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde karşımıza çıkan iletilerden biri de çevre bilinci ile ilgili iletilerdir. çevre bilinci ile ilgili öne çıkan iletiler tablo 3' te sıralanmıştır. Ekoeleştirel kuramı çerçevesinde verilen iletiler çevre bilinci ve doğanın korunmasıyla ilgili önemli noktalara değinmektedir. Daha temiz ve daha yaşanılabilir bir çevre için üzerimize düşen sorumlulukları da vurgulamaktadır. Örneğin; “Hatta şu an paraşüt takmış gibi süzüle süzüle Dabıda' nın kafasına inen şey de krakerin kırmızı kabı. Dabıda sınırlı sınırlı boş kabı alıp çantasına koyuyor. Malum, çöplerimizi nerede olursa olsun dışarı atmamalıyız. Dünyanın her yeri hepimizin.”(KvDA,13) ifadelerinde Dabıda'nın yere düşen çöpü alıp çantasına koyması, bireysel sorumluluğun önemini vurgulamaktadır.

“DABIDA: Plastik atıklar doğada geç de kayboluyor değil mi?

KEREM: Aynen öyle Dabıda'm. Bir plastik şişe400-500 yıl kadar dünyayı kirletmeye devam ediyor

DABIDA: Neeee, kaçççç?

KEREM: Yaaa!..

DABIDA: *Çöp kutusuna bırakmayıp doğaya rastgele attığımız bir şişe dünyada binlerce yıl dolaşıyor; balıkları, doğayı hatta insanları etkiliyor. (KvDO)”*

Kerem ve Dabıda Okyanusta hikâyesinde Kerem ve Dabıda arasında geçen yukarıdaki diyalogda Kerem'in; plastik atıkların doğaya verdiği zararı açıklaması çevreye verilen hasarın ciddiyetini gösterirken, plastik kirliliğinin balıklar üzerindeki olumsuz etkisini dile getirmesi, doğanın dengesine olan saygının gerekliliğini çocuk okurlara hatırlatmaktadır.

Kerem'in Dabıda' ya verdiği *“Evet, öyle ama çok da umutsuzluğa kapılma. Yani bu durumu yine düzelterek olan şu an bu satırları okuyan genç okurlarımız, yarının büyükleri. Onlar bilinçlenirse, biz de bu görevi yerine getirebilir, geri dönüşümü iyi anlatabilsek gelecek nesillere daha temiz bir dünya bırakabiliriz.”(KvDO,41)* nasihatı aslında Dabıda üzerinden tüm çocuklara hatta insanlığa seslenmektedir. Kerem verdiği mesajda genç kuşağın çevre bilinci kazanmasının önemini vurgulamaktadır. Çevresel sorunların çözümünde umutsuzluğa kapılmamayı, aksine geleceğin büyükleri olan gençlerin bilinçlendirilmesinin hayati olduğunu dile getirmektedir. Geri dönüşüm gibi çevreyi koruyacak uygulamaların yaygınlaştırılması, bu bilincin nesilden nesile aktarılması gerektiği mesajını vermek istemektedir.

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde çevre bilinci ile ilgili öne çıkan iletilerde, genç nesillerin çevre bilinciyle donatılması gerektiğini vurgulanmakta, böylece gelecekte daha temiz bir dünya bırakılabileceği umut edilmektedir. Doğanın korunmasının yalnızca mevcut bireylerin değil, aynı zamanda gelecek nesillerin de sorumluluğunda olduğunu anlatan güçlü bir çevre bilinci iletilmesi bakımından hikâyelerin çocuklara birtakım ekolojik sorumluluklar kazandırabileceğini söyleyebiliriz.

Tablo 4: Yaşanılan Gezegen İle İlgili Öne Çıkan Ekoeleştirel İletiler

KEREM: *Güzel, çok güzel! Keşke güzel Dünya'mızı harap etmemeyi, doğal dengeyi bozmayayı da düşünseler insanlar, ne olurdu ki?*

DABIDA: *Şuradan bakıyorum da Kerem, ne kadar güzel bir yuvamız var değil mi? Okuyucularımıza en büyük mesajımız bu olsun. İçinde yaşadığımız muhteşem mavi topa sahip çıkmak. En önemlisi bu.(KvDU,12)*

Koca evrende bilinen tek yaşam olan gezegen elimizde. Peki, ona neden gereken değeri vermiyoruz? İnsanlara yaptığımız gibi kaybettiğimiz zaman mı değerini bilecektik Dünya'mızın? (KvDU,36)

KEREM: *Gördün mü okyanus yaşamına ne kadar zarar veriyoruz Dabıda?*

DABIDA: *Görmez olaydım Kerem. Koca okyanustaki balıkların yolunu kesmek, geçişlerini engellemek; su altına barikat kurmak nasıl bir düşüncenin eseri olabilir ki?(KvDO,29-30)*

KEREM: *Çok güzel söyledin Dabıda'm. Zaten dünya bize istediğimizi veriyor ama biz hep daha fazlasını istiyoruz. Sanırım bu yüzden de bu yollara başvuruyor insanoğlu. Bu işi çözmenin tek yolu içimizdeki iyilikleri çoğaltmak ve iyi insanların sayısını artırmak. Sonuçta bu gezegende yaşayan, buranın temiz ve yaşanabilir olmasına yine en çok ihtiyaç duyacak olan bizleriz. (KvDO,30)*

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde yaşanılan gezegen ile ilgili öne çıkan ekoeleştirel iletiler tablo 4' te gösterilmiştir. Verilen ifadeler ekoeleştirel bir gözlemlerle analiz edildiğinde önemli iletiler sunmaktadır. Söz konusu iletiler yaşanılabilir bir gezegen için üzerimize düşenler konusunda çocuk okurlara bilinç kazandırmayı hedefler niteliktedir. Söz gelimi Kerem ve Dabıda arasında geçen

diyaloglar insanların Dünya'ya verdikleri zararları ve doğanın dengesini nasıl bozduklarını ele almaktadır(KvDU,26). Diyaloglarda Dünya'nın değerini, Dünya'mızı kaybetmeden önce anlamamız gerektiği vurgulanmaktadır(KvDU,36). Ayrıca, insan doğasının açgözlülüğü ve bu nedenle de gezegenin korunması gerekliliği öne çıkarılmaktadır. Diyaloglar, doğanın korunması için içimizdeki iyiliği artırmamız ve çevreye karşı daha sorumlu olmamız gerektiği mesajını vermektedir. Bu çerçeveden bakıldığında Kerem ve Dabıda hikâyelerinde yaşanan gezegen ile ilgili iletilerin çocuk okurlarda ekolojik farkındalık uyandıracığını söyleyebiliriz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, Keşif Yolculuğu Serisi'nde yer alan Kerem ve Dabıda Uzayda, Kerem ve Dabıda Afrika'da, Kerem ve Dabıda Okyanusta adlı kitaplar ekoeleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir. Kitaplar, çocuklara ekolojik mesajlar vererek doğa ve çevre bilinci kazandırma noktasında başarılı örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Her kitapta farklı doğa maceraları yaşayan Kerem ve Dabıda karakteri üzerinden doğal yapıyı koruma, çevre bilinci gibi pek çok mesaj verilmektedir. Özellikle insanın doğaya müdahalesinin yanlış olduğu, yaşadığımız doğanın, gezegenin değerini bilmemiz gerektiği aslında her kitabın ortak temasını oluşturmaktadır.

Kitaplarda Kerem, öğrenen konumda olan Dabıda'ya (gölgesine) yer yer birtakım nasihatlerde bulunur. Ekolojik duyarlılıkla bulunduğu nasihatlerinde doğa ve insan arasındaki ilişkiye vurguya yaparak bilinçsiz insanları eleştirir. Bu yolla çocuk okurlarda farkındalık oluşturmaya çalışır. Öte yandan insanların tüm bu olumsuz davranışlarına rağmen genç nesillerin çevre bilinciyle donatılırsa gelecekte daha temiz bir dünya bırakılabileceği umudunun biz yine insanlara bağlı olduğuna dikkat çekilmektedir.

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde doğal yapının korunması ile ilgili öne çıkan iletiler, insanın doğaya zarar vermeden, onunla uyum içinde yaşayabileceğini ve bu uyumun hem doğa hem de insan için en doğru yol olduğunu savunmaktadır. Doğal dengeyi korumanın, sadece doğayı değil, aynı zamanda insanlığın geleceğini de güvence altına alacağı fikri, iletilerin ana teması olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında hikâyelerin çocuklara ekolojik iletiler kazandırmak adına başarılı bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

Kerem ve Dabıda hikâyelerinde çevre bilinci ile ilgili öne çıkan iletilerde, genç nesillerin çevre bilinciyle donatılması gerektiğini vurgulanmakta, böylece gelecekte daha temiz bir dünya bırakılabileceği umut edilmektedir. Doğanın korunmasının yalnızca mevcut bireylerin değil, aynı zamanda gelecek nesillerin de sorumluluğunda olduğunu anlatan güçlü bir çevre bilinci iletisi vermesi bakımından hikâyelerin çocuklara birtakım ekolojik sorumluluklar kazandırabileceğini söyleyebiliriz.

Kerem ve Dabıda hikâyelerinin ekolojik mesajlar konusunda başarılı olmasında, yazarın eğitimci kimliği ve öğretmenlik deneyiminin büyük bir rol oynadığı söylenebilir. *"O yüzden iş en çok kitaplara düşüyor. Önce insanları bilinçlendirmeli, onların bu büyük sorunların farkına varmaları sağlanmalı; sayılarını arttırmalıyız ki doğa en az zararla kurtulsun."*(KvDO,30) düşüncesini taşıyan yazar, öğrencilerinde gözlemlediği doğa ve çevre bilinci eksikliklerini bu hikâyelere yansıtarak, Kerem ve Dabıda karakterleri aracılığıyla farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. 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 kullanılacak 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 kullanılabilmesini söylemek mümkündür. Bu derslerde, çevre bilincinin kazandırılması amacıyla kitapların destekleyici materyal olarak kullanılmasının faydalı olacağı kanaatini taşımaktayız.

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.
- Balık, M., & Tekben, B. (2014). Çevreci eleştiri kuramı açısından Müge İplikçi'nin *Cemre* adlı romanı.
- 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.
- 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).
- Bulut, F., & Şimşek, Ş. (2022). Çocuk edebiyatı ve çevresel bilinç. F. Bulut & Ş. Şimşek (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s. 113-138). Akademisyen Kitabevi, Ankara.
- Casals Hill, A. (2018). Hacia una ética ecológica en la literatura infantil y juvenil ilustrada del nuevo milenio. *Anales de Literatura Chilena*, 30, 257-271.
- Çakır, P. (2010). Gülsüm Cengiz'in öykülerinde çevre duyarlılığı. *Şiirin Rüzgârında Masal Kuşun Kanadında Çocuk ve Gençlik Yazınında Gülsüm Cengiz Sempozyumu*, 28-30 Nisan 2010. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir: 99-105.
- Doğan, S. (2017). Ekoeleştiri ve Buket Uzuner'in romanları. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 673-692.
- Doğan, S. (2022). Ekoeleştiri ve Buket Uzuner'in romanları. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 673-692.
- Garrard, G. (2012). *Ekoeleştiri: Ekoloji ve çevre üzerine kültürel tartışmalar* (G. Ertuğrul, Çev.). Kolektif Kitap, İstanbul.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2, 367-374.
- Oppermann, S. (2012). Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü. S. Oppermann (Ed.), *Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat içinde* (s. 9-58). Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Özdağ, U., & Gökalep Alpaslan, G. (2010). Türkiyat araştırmalarında yeni bir alan: Çevreci eleştiri. *3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 2, 641-651.
- Öztürk, H., Turan, L., & Kırıcı, A. (2021). Sorun odaklı çocuk edebiyatı. Ş. Demirel & S. Seven (Ed.), *Çağdaş Çocuk Edebiyatı* (s. 103-125). Pegem Akademi, Ankara.
- Slevic, S. (2008). *Going away to think: Engagement, retreat and ecocritical responsibility*. University of Nevada Press, Reno.
- Solak, C. (2012). Bir ekoeleştiri denemesi: Behiç Ak'ın *Tek Kişilik Şehir* oyununda birey, toplum ve çevre ilişkileri.
- Ulu Aslan, E., & Baş, B. (2020). Ecocritical approach to children's literature: Example of "I am a Hornbeam Branch". *Educational Research and Reviews*, 15(12), 711-720.
- Yağmur, S. (2019). Türk çocuk edebiyatında doğa-çocuk ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Yılmaz, O. (2013). *Fatih Erdoğan'ın eserlerinin eğitsel değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

İncelenen Eserler

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.

Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sedanur MURAT¹

MEB

Mustafa ÇELEBİ²

Erciyes Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin, 2024 yılının Haziran ayında meclise sunulan ve birçok maddesi kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma deseni ile yapılan araştırmaya Kayseri ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan 68 öğretmen katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi daha belirli ölçütler ile katılımcıları belirlemede etken bir rol oynamıştır. Katılımcılar belirlenirken cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve eğitim durumu çeşitlilikleri dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve içerik analiz yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, çıkarılması planlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) hem olumlu hem de olumsuz yönler taşımaktadır. Kanunda bahsi geçen öğretmenler akademisinin gereksiz olduğuna dair eleştiriler öne çıkarken, kanunun mesleki gelişimi artırmayı hedeflediği belirtilmektedir. Hazırlık eğitiminin süreci ve içeriği tartışılmakta, öğretmenlerin ücretleri ve sözleşmeli öğretmenlik süresinin uzunluğu gibi konular da gündemdedir. Mesleki gelişim, kariyer basamakları, yönetici atamaları ve ödül süreçlerinde adalet ve şeffaflık vurgulanmaktadır. Eğitim çalışanlarını şiddetten koruma konusundaki düzenlemeleri ise olumlu ancak yetersiz bulunmuştur. Genel olarak, ÖMK'nin katkı sağlaması beklenirken, uygulamadaki sorunların giderilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır ve öğretmenlerin büyük bir kısmı liyakat, adalet ve eşitlik konularında ortak bir anlayışa sahip olduklarını göstermişlerdir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik Meslek Kanunu, Kariyer Basamakları, Öğretmenlik Mesleği

Teachers' Opinions on the Proposal for the Teaching Profession Law

Abstract

This study examined the opinions of teachers regarding the Teacher Profession Law Proposal, which was submitted to the parliament in June 2024 and many articles of which were accepted. 68 teachers from various districts of Kayseri province participated in the study conducted with a qualitative research design. In the study, the easily accessible case sampling method, which is one of the purposeful sampling types, played an active role in determining the participants with more specific criteria. When determining the participants, gender, professional seniority, branch and educational background were taken into account. Data were collected with a semi-structured interview form and the data were analyzed using the content analysis method. According to the teachers' opinions, the planned Teacher Profession Law (ÖMK) has both positive and negative aspects. While criticisms that the teachers' academy mentioned in the law is unnecessary come to the fore, it is stated that the law aims to increase professional development. The process and content of preparatory education are discussed, and issues such as teachers' wages and the length of contracted teacher term are also on the agenda. Justice and transparency are emphasized in professional development, career steps, managerial appointments, and reward processes. The regulations on protecting education workers from violence were found to be positive but insufficient. In general, while the ÖMK was expected to

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, sedanuracar92@gmail.com, ORCID:0009-0007-1266-5244

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, mcelebi@erciyes.edu.tr, ORCID:0000-0002-0325-7528

contribute, it was concluded that the problems in practice needed to be resolved and the majority of teachers showed that they had a common understanding of merit, justice and equality.

Keywords: Teaching Profession Law, Career Steps, Teaching Profession

Giriş

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. Öğretmen, zamanın onda bıraktığı tecrübeleri işleyip yeni nesillere aktarmayı görev bilen ve medeniyetin tecrübesini gençlere iletendir (Özoğlu, Gür, & Altunoğlu, 2013). Yapılmış tanımdan da yola çıkarak diyebiliriz ki; geçmişte, bugünümüzde ve geleceğimizde içinde yaşadığımız toplumu en güzel şekilde inşa edecek olan meslek gruplarının başında öğretmenlik mesleğinin geldiğine hiç şüphe yoktur. İnsan yetiştirmek gibi zorlu bir görevi üstlenmiş bu meslek grubu, yaptığı iş gereği toplumda saygıdeğer bir yeri olması gerekir. Tarihsel ve kültürel bakımdan yüce görülen öğretmenlik mesleğinin şartlarının mesleği icra eden öğretmenleri memnun edecek düzeyde olduğunu söylemek zordur (Yurdakul, Gür, Çelik, & Kurt, 2016). Günümüzde, öğretmene duyulan saygı, uygarlıkların kuruluşu ve yeniden canlanması süreçlerinde belirleyici bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. İnsanların gelişimi, içsel kimliklerini keşfetmeleri, idealleri doğrultusunda ilerlemeleri ve toplum, ulus ve insanlık geleceği üzerinde doğrudan etkide bulunan temel karakterler olarak tanımlanmaları, bu meselenin soyut boyutunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sürekli kendini geliştirmesi için motive edici bir ortama ihtiyaç vardır. Bu sürekli gelişim ve yenilenme sürecinde öğretmenlerin işlerinin takdir edilmesi, maddi ödüllendirme ve kariyer olanaklarının artırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin statüsü, hakları ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı için büyük önem taşımaktadır (İmzaoğlu, 2023).

Demirtaş ve Canpolat'ın (2017) değindiği gibi, iş hayatındaki bir kariyer, bireye mevcut görevinden daha üst düzeyde bir iş yapma şansı, gelişmiş bir statü ve saygınlık kazanma fırsatı, artan itibar elde etme imkânı ve daha yüksek gelir elde etme potansiyeli sunar. Öğretmenler için kariyer planlamadaki yetersizlikler ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak düzenlemelerin eksikliği bu alanda büyük bir açığın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yaşanan birçok problemin kaynağının, mesleki niteliğin zaman içerisinde değişim göstermesi ve artan öğretmen sayısı ile çözüm bekleyen problemlerin yerine yenilerinin eklenmesi olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki değerini etkileyen ve zamanla değişen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, öğretmenlerin maaşlarının diğer meslek gruplarıyla kıyaslanması ve bu karşılaştırmanın adil olup olmadığı, ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlik kariyerini ne kadar istedikleri, öğrenci ve velilerin öğretmenlere olan saygısı, öğretmenlerin toplumdaki sosyal statüsü, toplumun öğretmenlere ne kadar ücret ödenmesi gerektiği konusundaki düşünceleri, toplumun eğitim sistemine güven düzeyi, ayrıca sendikaların öğretmen maaşları ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinde ne kadar etkili oldukları gibi değişkenler öne çıkmaktadır (Varkey GEMS Foundation, 2013).

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 ve 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.

Demir (2011), öğretmenlerin tükenmişlik ve istifa gibi sorunlarının, öğretmenlik mesleğine ve toplum tarafından bu mesleğe karşı saygının artırılması, mesleğin kalitesinin yükseltilmesi, kişisel ve mesleki gelişimle motivasyonun sağlanması, eğitim alanındaki gelişmelere katılımın teşvik edilmesi ve güncel kalınması gibi faktörlerle azaltılabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin önüne geçebilmek, hak ettikleri özlük ve mali haklarının teminini sağlamak, mesleki statülerini koruyabilmek için MEB tarafından birçok çalışmalar da bu bağlamda yapılmaktadır. 2005 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki yorgunluğunu azaltmak, öğretmenlik mesleğine enerji katmak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki büyümelerine destek olmak ve en önemlisi öğretmenlerin mesleki performansını artırmak amacıyla Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi'ni hayata geçirdi. Bu adımın temel hedefi, eğitimin kalitesini yükseltmek ve öğrenci başarısını artırmaktır (Deniz, 2009). Bu kanunda geçen Kariyer Basamakları Sistemine karşı çıkan birkaç sendikaların açmış olduğu dava sonucunda ise Öğretmenlik Kariyer Basamakları uygulaması 2008 tarihinde iptal edilmiştir. Öğretmenlik meslek statüsünün, kariyer basamaklarının ve özlük haklarını düzenleyen ayrı bir kanun, 15 Ocak 2023 yılında tekrardan kariyer basamaklarını içeren bir şekilde yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin atamaları, mesleki gelişimleri ve kariyer basamaklarını düzenlemektir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 1. Madde).

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 ve 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.

1966 yılında ILO/UNESCO Kararı ile öğretmenlik, uluslararası alanda profesyonel bir meslek olarak kabul edildi. Bu karar, öğretmenlik standartlarının yükseltilmesi için temel oluşturdu. Bu karar, öğretmenlerin de diğer meslekler gibi profesyonel standartlara sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye'de öğretmenlik mesleğine dair yasal düzenlemeler 2022 yılına kadar çeşitli kanun ve kararnamelerde yer almış, ancak 2022'de Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. Anayasa Mahkemesi'nin kararı sonrası Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yeniden düzenleme yapılması gündeme gelmiştir ve '6 Haziran 2024 tarihinde ÖMK teklifi Meclis'e sunulmuştur. Kanun üzerine yapılan görüşmeler devam etmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin, profesyonel bir meslek olarak görmek ve bu yolda ilerlemesi için adımlar atılması eğitim sistemimize yapılabilecek en büyük desteklerden biri olacaktır (Güven, 2015).

2024 yılında Meclis'e sunulan Öğretmenlik Meslek Kanunu, aday öğretmenlere hazırlık eğitimi, hazırlık eğitimi dahil öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlayan, programlayan, uygulamasını ve değerlendirmesini yapmakla sorumlu olan bir Milli Eğitim Akademisinin kurulması, öğretmene şiddet suçlarında cezaların artırılması gibi birçok yeniliği içeriyor. Kanunda öne çıkan bazı maddeler şu şekilde özetlenebilir :

1. **Hazırlık Eğitimi:** Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri kapsamında verilecek dersler, teorik ve uygulamalı olarak Milli Eğitim Akademisi tarafından belirlenecek çerçeve doğrultusunda dört ya da üç dönemlik olacaktır. Bu eğitim için, ÖSYM tarafından yapılan sınavlardan Bakanlıkça belirlenen sınav puanı üstünlüğüne göre ve atama izni verilen pozisyon sayısını geçmeyecek

şekilde adaylar seçilecektir. Teorik ve uygulamalı derslerden başarı kriterlerini yerine getirebilen adayların başarı ortalamaları (teorik derslerin başarı notlarının ortalamasının %40'ı, uygulamalı derslerin başarı notlarının %60'ı) toplanarak atamaya esas başarı puanı belirlenir.

2. **Milli Eğitim Akademisi:** Bu akademi; öğretmen, yönetici ve diğer eğitim personelin,
 - mesleki gelişimlerini planlamak,
 - kariyer basamaklarında ilerlemelerini sağlamak ,
 - eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitim programları hazırlamak, bu programları uygulamak, yeterlilikleri belirlemek,
 - bilimsel ve teknik gelişmeleri takip etmek ve buna göre güncellemeler yapmak,
 - çeşitli iş birlikleri gerçekleştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuş bir yapılanmadır.
3. **Kariyer Basamakları:** Öğretmenlik mesleği, aday öğretmenlik sürecinden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılıyor. Bir önceki kanunda geçen sınav şartı kaldırılmıştır.
4. **Öğretmene Şiddet:** Öğretmenlere karşı görev sırasında kasten yaralama, tehdit ve hakaret gibi suçlar işlendiğinde, cezalar yarıya kadar artırılacak ve hapis cezaları ertelenmeyecektir.
5. **Disiplin Kuralları ve Cezalar:** Öğretmen ve yöneticiler hakkında 657 sayılı kanunun disiplin hükümleri geçerli sayılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin 2024 yılında Meclis'e sunulmuş olan ÖMK teklifi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaca dayalı olarak araştırma içerisinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Kanunun Maddeleri Hakkındaki Görüşler

1. **Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi:** Öğretmenlerin nitelikleri ve seçim kriterleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Yeni kanunda bu konuda ne tür değişiklikler yapılabilir?
2. **Hazırlık eğitimi (aday öğretmenler için):** Aday öğretmenler için planlanan hazırlık eğitimini gerekli buluyor musunuz? Bu hazırlık eğitimi süreçleri hakkında önerileriniz nelerdir?
3. **Aday öğretmenlere ilişkin mali ve sosyal hükümler:** Aday öğretmenlere yönelik mali ve sosyal hükümler sizce yeterli boyutta mı? Yetersiz ise bu konuda hangi düzenlemeler yapılmalı?
4. **Sözleşmeli öğretmenlik ve kadroya geçiş:** Sözleşmeli öğretmenlikte istihdam edilme sürecini (3 yıl) ve kadrolu öğretmenliğe atama hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. **Öğretmenlerin yer değişikliği:** Öğretmenlerin yer değişikliği süreci hakkında ne düşünüyorsunuz? Yeni kanunda bu süreç nasıl düzenlenmeli?
6. **Mesleki gelişim:** Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için beşer yıllık dönemleri içeren bireysel mesleki gelişim planları, programlar, uygulamalar ve uygulamaların değerlendirilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
7. **Kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen):** Kariyer basamakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Yaklaşık iki yıldır uygulamada olan kariyer basamaklarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda önerileriniz nelerdir?
8. **Ödül ve disiplin:** Öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve disiplin süreçleri hakkında önerileriniz nelerdir?

9. **Milli Eğitim Akademisi:** Milli Eğitim Akademisi'nin kuruluşu ve görevleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Böyle bir akademi gerekli midir? Bu kurumun işleyişi ile ilgili ne gibi düzenlemeler yapılabilir?
10. **Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması:** Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması konusunda alınan önlemleri (cezaların yarı oranında artırılması/ hapis cezasının ertelenmemesi) yeterli buluyor musunuz? Yeni kanunda bu konuda ne gibi ilaveler veya düzenlemeler yapılabilir?
11. Ekleme istediğiniz başka bir görüş veya öneri var mı?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, ÖMK ile ilgili alan dışından profesyoneller yerine bizzat öğretmenlerin yani kanunun muhataplarının görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşler doğrultusunda eğitim işinin içinde olan öğretmenlere, yöneticilere veya kanun düzenleyicilere yol göstermek ve örnek teşkil etmesi yönüyle ve ayrıca kanun henüz yayınlanmadığı için yapılacak araştırmaların sayısı ve niteliği, örneklem çeşitliliği ile farklı görüşlerin alınması açısından da önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmada amacı, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Nitel araştırmada temel amaçlardan birinin algı ve deneyimlerin açığa çıkarılmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin bu kanunla ilgili deneyimleri ve görüşlerini nitel veri toplama tekniği olan görüşme tekniği ile veriler toplanmış, elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin **olgubilim (fenomonoloji)** deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde araştırmaya katılan bütün bireylerin bir fenomen, olay veya kavram ile ilgili deneyimlerinin ne ifade ettiğine odaklanılmaktadır (Güler vd., 2013). Yapılan bu çalışmada bir sosyal grubun bu kanun (ÖMK) üzerine görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve bu olgu hakkında deneyimlerinin ne olduğunun açıklanması bu desen yoluyla sağlanacaktır. Söz konusu bu kanunun daha iyi tanınmasına, anlaşılmasına ve kanunun ilgililerine ne şekilde yansıtıldığını anlamaya yardımcı olacak sonuçları elde etmemizi sağlayacağı için söz konusu desen bu çalışma için uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim- öğretim yılında Kayseri ilinin farklı ilçelerinde bulunan devlete bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 68 öğretmenin gönüllü olarak katılımı ile yürütülmüştür. Bu katılımcılar **amaçlı örnekleme yöntemi** ile belirlenmiştir. Araştırmacı araştırmanın amacına ilişkin veri toplarken oluşturacağı örnekleme hakkında kendi bilgilerini kullanarak ya da kimlerden veri toplanabileceğini araştırarak/tahmin ederek örnekleme oluşturuyorsa buna amaçlı örnekleme denir (Çoban ve Oral, 2020). Amaçlı örnekleme türlerinden ise **kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi** bu çalışmada daha belirli ölçütler ile katılımcıları belirlemede etken bir rol oynamıştır. Şans eseri tesadüfi kazara örnekleme olarak da ifade edilen kolay ulaşılabılır örnekleme de araştırmacı, halihazırda var olan öğeler içerisinde kolay ulaşılabılır ve yeterli sayıda öğeyi örnekleme olarak belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Tutar ve Erdem, 2020). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	24	35
	Erkek	44	65
Eğitim Durumu	Lisans	49	72
	Yüksek Lisans	19	28
	25 Yıl ve Üzeri	26	38
Kıdem	21-25 Yıl	17	25
	16-20 Yıl	13	19
	11-15 Yıl	6	9
	6-10 Yıl	4	6
	1-5 Yıl	2	3

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme türünde, katılımcılardan özel bilgilerinin istendiği kısımlarda yapılandırılmış teknikler kullanılırken, çalışmanın geri kalan bölümünde açık uçlu soruların yönetildiği nitel çalışmalarda veri toplama yöntemlerinden biridir (Çelebi & Orman, 2021). Katılımcıların ilgili kanun ile ilgili görüşlerini, tutumlarını ve kararlarını detaylı incelemeye imkân sağladığı için bu görüşme türü veri toplama aracı olarak seçilmiştir. 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 ve bir lise öğretmeni) görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların anlaşılır olmasına ve net ifadeler kullanılmasına dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış bu form uygulama öncesinde araştırmaya dahil olmayan üç kişilik bir öğretmen grubunda pilot uygulama olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcı onayına başvurulmuştur. Katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtmayı yansıtmadığını sormaya katılımcı teyidi (katılımcı onayı) denmektedir ve bu strateji verilerin sağlandığı ya da görüşülen kişilerden bazılarının ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında geri bildirim istenmesini öngörür (Başkale, 2016). Böylelikle katılımcılarla iki kere görüşülmüştür. Birinci görüşme veri toplamak, ikinci görüşme verilerin doğruluğunu ve kapsayıcılığını teyit ettirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

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). Katılımcılara 1'den 68'e kadar numaralar verilmiştir ve her bir katılımcı için kodlar oluşturulmuştur Ö1-Ö2-Ö3-....-Ö16 gibi. Sorulan sorular üzerinden temalar (ÖMK yeterli-yetersiz, ücret, sözleşmeli öğretmenlik, öğretmenlerin yer değişikliği, mesleki gelişim, kariyer basamakları, yönetici görevlendirme, ödül ve disiplin, Milli Eğitim akademisi, eğitim çalışanlarına şiddetten korunması) ve kodlar (Olumlu-Olumsuz, Yeterli-Yetersiz, Geliştirilmeli, Etkisiz vb.) oluşturulmuştur. Son olarak veriler eğitim programları alanında doktorasını yapmış iki uzman tarafından analiz edilmiş ve kod listesi oluşturulmuştur. Sonrasında her iki kod listesi karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1999) önermiş olduğu "güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)"

formülü uygulanarak %94 oranında görüş birliğine varılmıştır. Miles ve Huberman (1999) görüş birliği oranının en az %80 olmasını önermektedir.

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgulara maddeler halinde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi

Çalışma kapsamında öğretmenlere ÖMK kanun teklifini öğretmen nitelikleri ve seçim kriterleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamdaki öğretmenlerin düşünceleri tablo 3'te genel olarak tema ve kodlar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.

ÖMK'nun öğretmen nitelikleri ve öğretmen seçimi açısından yeterliliğine dair öğretmen görüşleri

Tema	Kod	f
ÖMK yetersiz/değiştirilmeli	Akademiye gerek yok	15
	Seçim kriterleri	9
	Mülakat kalkmalı	5
	Süreç uzun	1
	Kavramlarda değişiklik	3
	Rehberlik	1
	Öneri	9
	Toplam	43
ÖMK yeterli	Yeterli	15
	Seçim kriterleri uygun	4
	Toplam	19

Tablo 3'ten de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü ÖMK'yı öğretmen nitelikleri ve öğretmen seçim süreçleri açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler en çok öğretmen akademisine gerek olmadığını, eğitim fakültesinde alınan eğitimin zaten bu kapsamda yeterli olduğunu, eğitim fakültesini başarıyla tamamlamış bir öğrencinin öğretmenlik kariyerine uygun olduğunu ve sonuç olarak öğretmenlik akademisinin kanundan çıkartılması gerektiğini ve böylesi bir akademinin kurulmasının öğretmenlerin itibarını zedeleyeceğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö30 bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Açıkçası eğitim fakültesini başarıyla tamamlamış öğrencilerin öğretmenlik kriterlerine uyduğunu düşünüyorum, eğer bir eksiklik söz konusu ise bunun üniversitelerin eğitim içeri düzenlenerek çözülebilir, bu durumun kanunla düzenlenmesi gerçekten mesleğimizin itibarını yerle bir etmektedir, kamuoyunun gözünde bizleri eksik yetersiz ve değersiz göstermektedir."

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yüzde 25'i ÖMK'nın uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler kanununun nitelik ve öğretmen seçim süreci bakımından uygun olduğunu, öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi, meslek bilgisi açısından belirli bir birikime sahip olması gerektiği, öğretmen kalitesinin yükseltilmesinin gerektiği, öğretmenlerin meslekte gelişimini arttırmayı amaçlaması bakımından olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Hazırlık eğitimi (aday öğretmenler için)

Çalışmaya katılan öğretmenlere ÖMK kapsamında öğretmen adaylarına verilecek olan hazırlık eğitimi süreci hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen görüşler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Hazırlık eğitimi hakkındaki öğretmen görüşleri

Tema	Kod	f
Hazırlık eğitimi	Gerekli	31
	Gereksiz	34
Hazırlık eğitime ilişkin öneri	Eğitim süreci	10
	Süre	6
	Maaş	5

Çalışma kapsamında öğretmen adayları için hazırlanan hazırlık eğitimine ilişkin olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=34) bu eğitim sürecini gereksiz bulmuşlardır. Bu eğitimi gereksiz bulan öğretmenler bunun sebebi olarak genelde aynı eğitimin zaten eğitim fakültelerinde akademisyenler tarafından verildiğini, hazırlık eğitimi sürecinin de benzer şekilde akademisyenler tarafından verilmeyi planlandığı bu nedenle öğretmen adayları için değişen bir şey olmayacağı yönündedir. Bu durumun hem zaman kaybı yaratacağı hem de ekonomiklik ilkesine aykırı olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Ö6 bu düşüncesini şu sözleri ile dile getirmiştir.

“Aday öğretmenler için planlanan hazırlık eğitimi, eğitim fakültelerinde alan uzmanları tarafından dört sene boyunca zaten verilmekte ayrıca böyle bir eğitimin ekonomiklik ve öğretmen adayı açısından dezavantajları bulunur.”

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=31) hazırlık eğitimini gerekli bulduğunu belirtmiştir, ancak hazırlık eğitimi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda hazırlık eğitimi süresinin kısaltılması gerektiği, öğretmenlere verilecek olan maaşın artırılmasının gerektiği, eğitim sürecinin uygulamalı olarak gerçek okul ortamında olması gerektiği, teorik bilgiden ziyade pratik bilginin kazandırılmasının planlı bir hazırlık eğitimi ile gerçekleştirilebileceği, eğitimlerin tecrübeli öğretmenlerce verilmesinin daha doğru olacağı gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Aday öğretmenlere ilişkin mali ve sosyal hükümler

Çalışma kapsamında öğretmenlere hazırlık eğitimi sürecinde öğretmenlere verilecek olan ücretin yeterliliği konusunda görüş istemiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Hazırlık eğitimi sürecinde öğretmenlere verilecek ücret

Tema	Kod	f
Ücret	Yetersiz	65
	Yeterli	2

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse hepsi öğretmen adaylarına verilecek olan ücretin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu kapsamda örneğin Ö55 bu ücretin yetersiz olduğunu bu durumunda öğretmenin itibarını düşürdüğünü ve bu durumun öğretmenler arasında sınıflaşmaya yol açabileceğini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Mali noktada kesinlikle yetersiz siz öğretmen olacak bir kişiye bu parayı reva görürseniz toplumun verdiği değer ve saygınlık ta o derece düşük olacaktır. Mali olarak ödemesini gerekli miktarda yapamayacak kadar devletimiz aciz değildir diye düşünüyorum. Ayrıca bu meslektaşlarımız arasında ayrı bir sınıf oluşmasına sebep olacaktır.” Ö29 ise uygulamanın yanlış olduğunu, aday öğretmenin bu süreçte ücret yetersizliğinden dolayı aile bile kuramayacağını *“Mali olarak 3 yıl boyunca insanlar*

geçinemeyecekleri bir ücrete maruz bırakılıyorlar. Bu durum atanan bir öğretmenin düzen kuramaması, aile kurmaya cesaret bile edememesi demektir.” sözleri ile dile getirmiştir.

Sözleşmeli öğretmenlik ve kadroya geçiş

Çalışma kapsamında öğretmenlere sözleşmeli öğretmenlikte istihdam edilme süreci (3 yıl) ve kadrolu öğretmenliğe atama hakkında düşünceleri ve bu bağlamdaki önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sözleşmeli öğretmenlik süresine yönelik görüşler

Tema	Kod	f
Sözleşmeli öğretmenlik süresi	Uygun değil	30
	Uygun	18
Öneriler	Sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalı	30
	Süre uzun	7
	1 yıl olmalı	3
	2 yıl olmalı	2

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=30) sözleşmeli öğretmenlikte geçen 3 yıllık sürenin uygun olmadığını ve bu uygulamanın kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda Ö59 sürenin çok uzun olduğunu, bu süre zarfında tayin olma hakkının olmamasını olumsuz olarak değerlendirmiş ve adaylıktan sonra direkt olarak kadroya geçişin olması gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir.

“Süre olarak sözleşmeli öğretmenliğin 3 yıl olmasını çok fazla buluyorum, madem 2 yıl aday öğretmenlik süreci var bu şekilde ikinci bir basamak olarak sözleşmeli öğretmenlik bence hiç olmamalı, Hem de 3 yıl süreli ve de tayine engel olacak şekilde.”

Çalışmaya katılan 18 öğretmen ise bu uygulamanın doğru olduğunu yani 3 yıllık sürenin olması gerektiğini dile getirmiştir. Örneğin Ö3 “Yerinde bir karar diğer meslek grupları ZORUNLU hizmet sürelerini uydurduğuna göre öğretmenler de bu kurala uymalı ama kesinlikle bu madde suistimal edilmemeli.” Sözleri ile diğer meslek grupları gibi öğretmenler için de böyle bir sürenin uygulanmasının doğru olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yer değişikliği

Öğretmenlere çalışma kapsamında öğretmenlerin yer değişikliği süreci hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve yeni kanunda bu sürecin nasıl düzenlenmesi konusunda önerileri istenilmiştir. Elde edilen veriler tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin yer değişikliklerine ilişkin görüşler

Tema	Kod	f
Öğretmenlerin yer değişiklikleri	Rotasyon olmalı	16
	Mevcut uygulama uygundur	15
	Aile birliği	8
	Rotasyon olmamalı	4
	Dezavantajlı bölgeler	2
	Adil ve şeffaf	2
	Becayaş	1
	Eğitim özü	1
	Sıra sistemi	1
	Süre	1

Çalışmaya katılan öğretmenlere öğretmenlerin yer değişikliği süreci hakkındaki görüşleri sorulmuş ve yeni kanunda bu sürecin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin görüş istenilmiştir. Öğretmenler en çok bu konuda rotasyonun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö2 “*Yer değişikliği için rotasyon gelmeli. Yer değişikliği yapamayan öğretmenler için alternatif değişiklikler uygulanmalı.*” Rotasyonun gelmesi gerektiğini, yapmayan öğretmenler için alternatif değişiklikler yapılabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö55’de “*Öğretmenlerde yer değiştirme sürecini doğru buluyorum artı ilçe bazlı rotasyonun gerekliliğine inanıyorum. 20 yıl aynı okul olmamalı meslek hayatında.*” sözleri ile bazı öğretmenlerin 20 yılı aşkın süredir aynı okulda olduğunu bu nedenle ilçe bazlı rotasyon olması gerektiğini belirtmiştir. Buna karşın 3 öğretmen rotasyona hayır demiştir. Bu konuda Ö15 “*Yer değişikliği hiçbir şekilde rotasyonla yapılmamalı.*” sözleri ile rotasyonun uygulanmaması gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan 15 öğretmen öğretmenlerin yer değişimlerinin şu anki durumunun uygun olduğunu, değişime gerek olmadığını belirtmiştir. Örneğin Ö1 bu görüşünü “*Yer değişikliği sürecini uygun buluyorum*” sözleri ile dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö34’de “*Öğretmenlerin yer değişikliği süreci olması gerektiği gibi yapılıyor.*” sözleri ile şu anki durum yerinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde öğretmenleri tutabilmek için buralarda çalışan öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapılabileceği belirtilmiştir.

Mesleki gelişim

Çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için beşer yıllık dönemleri içeren bireysel mesleki gelişim planları, programlar, uygulamalar ve uygulamaların değerlendirilmesi hakkında düşünceleri sorulmuştur. Bu konuda öğretmenlerden elde edilen görüşler tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin mesleki gelişme yönelik görüşleri

Tema	Kod	f
Mesleki gelişim	Mesleki gelişim çalışmaları olmalı	43
	Teşvik edilmeli	7
	Değerlendirme süreci	4
	Alan uzmanları tarafından verilmeli	4
	İçerik	3
	Zorunlu	3
	Online	3
	Gereksiz	1
	İhtiyaca göre	1

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (n=43) mesleki gelişim çalışmalarının olması gerektiğini, bu çalışmaların öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri için birer fırsat olduğunu ancak bu çalışmaların alan uzmanları tarafından yapılması ve içeriğinin de dolu olması gerektiğini, değerlendirme sürecinin adaletli olması ve şahıslara bırakılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö34 “*Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan programlar öğretmenlik mesleği için gereklidir ve bu programlara hizmet puanı gibi teşvik edici planlamalar eklenebilir.*” mesleki çalışmalara sıcak baktığını ve bu çalışmalar için hizmet puanı gibi teşvik edici unsurlara yer verilebileceğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan bazı öğretmenler ise mesleki eğitim çalışmalarının gereksiz olduğunu, yapılacaksa online olması gerektiğini, yapılan çalışmaların da yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen)

ÖMK kapsamında öğretmen kariyer basamakları hakkında öğretmenlere görüşleri sorulmuştur. Ayrıca bu sürecin uygulanması ve belirlenmesi hakkındaki önerileri de istenmiştir. Öğretmenlerden gelen görüşlere ilişkin veriler tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşleri

Tema	Kod	f
Kariyer basamakları	Yıl şartı kaldırılmalı	18
	Sınav şartı olmamalı	13
	Yerinde bir uygulama	16
	Sınav olmalı	10
	Kariyer basamakları olmamalı	9
	Adaletsiz uygulama	5
	Tekrar gözden geçirilmeli	5
	Başarı dikkate alınmalı	2
	Yüksek lisans/ doktora dikkate alınmalı	2
	Emekliliğe yansımali	2

Kariyer basamaklarına ilişkin olarak öğretmenler çoğunlukla yaş şartının kaldırılması ya da değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Şu anki durumun adaletsizliklere yol açtığı, uzmanlık ve başöğretmenlik için 10 yıllık sürenin çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Ö48 bu süreçte yaşanan haksızlıkları “Uzmanlık hakkının 17 yıl aradan sonra verilmiş olması şu an uzman olanların başöğretmen olamayacağı anlamına gelir. Emeklisi geleceği için. O yüzden bu öğretmenler zaten meslekte rahat 20 yıl üzeri olan öğretmenler. Bunun için 20 yılını doldurmuş tüm uzman öğretmenlere başöğretmenlik hakkı verilmelidir.” sözleri ile dile getirmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca kariyer basamaklarının yerinde bir uygulama olduğunu (n=16) belirtmişlerdir. Örneğin Ö13 hem uygulamanın hem de kariyer basamakları arası sürenin uygun olduğunu “Yerinde bir uygulama 10 ve 20 yıllık süreleri de uygun buluyorum.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö68 uygulamanın yerinde olduğunu belirtmiş ancak içerik ile ilişkili düzenlemeler yapılabileceğini “Kariyer basamaklarında sınav uygulaması devam etmelidir. Sadece içeriğe ilişkin düzenlemeler yapılmalı içerik hafifletilmelidir.” sözleri ile dile getirmiştir. Çalışmada 9 öğretmen kariyer basamaklarının olmaması gerektiğini, bu basamakların sadece finansal olarak öğretmenler arasında bir ayrım yarattığını, kariyer basamaklarının sadece öğretmenlerin maaşlarını arttırmak için bir yol olduğunu bu nedenle bu sistemin kaldırılmasının ve tüm öğretmenlere aynı ücret verilmesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir.

Yönetici Görevlendirme / Özel program ve proje okullarına yönetici ve öğretmen atama

Çalışmada öğretmenlere yönetici görevlendirme, proje okullarına ve özel program uygulayan okullara öğretmen ve yönetici atamaya yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşlere ilişkin veriler tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Yönetici görevlendirme ve proje okullarına yönetici öğretmen görevlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	f
Yönetici görevlendirme	Liyakat	21

	Atamada standart kriterler	20
	Yeni kanun uygundur	6
	Adaletsiz	4
	Mülakat kalkmalı	3
	Tecrübe	3
	Şeffaflık	3
	Sendikalar dahil olmamalı	3
	Yüksek öğrenim derecesine sahip olma	2
	Yeni kanun uygun değil	2

Çalışmada yönetici görevlendirme ve proje okullarına öğretmen seçiminde öğretmenler en çok liyakatsizliği dile getirerek yeni kanunda en çok liyakatin olması gereği üzerinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler mevcut durumda liyakatten çok siyasetin ve sendikaların bu atamalara yön verdiğini dile getirerek adaletsizliğe vurgu yapmışlardır. Örneğin Ö53 bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Yönetici ve proje okullara atanma siyaset ve sendikalar üstü bakılmalı. Hak eden ve sevilen, başarılı, kendini geliştirmiş olmalı (liyakat). Yöneticiler çalışacakları özellikle yardımcılarını seçebilmelidir. Dört yılın sonunda hesap verebilmeli başarılıysa devam etmeli ve ödüllendirilmeli. Başarısız ise görevine son verilmeli.”

Çalışmaya katılan birçok öğretmen (n=20) hem yönetici hem de öğretmenlerin atanma sürecinde belirli kriterlerin olması gerektiğini, bu bağlamda sınavlar, önceki başarıları, yüksek öğrenimden mezun olma gibi durumların dikkate alınabileceğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak hem yönetici atamalarında hem de proje okullarına öğretmen aramalarında en önemli hususun liyakat, adalet, şeffaflık, objektiflik ve atama kriterlerinin olması gerektiği görülmüştür.

Ödül ve disiplin

Çalışmaya katılan öğretmenlere öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve disiplin süreçleri hakkındaki önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşlere ilişkin veriler tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ödül ve disiplin hakkında öğretmenlerin görüşleri

Tema	Kod	f
Ödül ve disiplin	Adalet	26
	Kriterler olmalı	12
	Objektiflik	11
	Şeffaflık	8
	Yetersiz	6
	Sendikaların müdahil olmaması	5
	Teşvik edici	5
	Yeterli	4

Çalışmaya katılan öğretmenler en çok (n=26) ödül sisteminde yapılan adaletsizlikleri dile getirmişler ve buna farklı çözümlerin üretilmesi gerektiğini, sendikaların müdahil olmaması gerektiğini, ödüllendirmede kriterlerin belirlenmesi gerektiğini, objektif ve şeffaf olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Örneğin Ö31 ödüllendirmenin müdürlere verilmiş olmasını eleştirmiş ve bu nedenle adaletli olmadığını dile getirmiştir. Bu düşüncesini *“Son yıllarda ödüller tamamen okul idarecilerine verilmiş durumda bu da öğretmenlerin şevkini kırmaktadır ödüllendirmenin adaletli yapıldığını düşünmüyorum”* sözleri ile dile getirmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenler (n=6) şu anki ödüllendirme

sisteminin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen ödül sisteminde idarecilerin ve öğretmenlerin ayrılması gerektiğini, bu hali ile hep idarecilerin birbirlerini ödüllendirdiğini belirtmiştir.

Milli Eğitim Akademisi

Çalışma kapsamında öğretmenlere Milli Eğitim Akademisi'nin kuruluşu ve görevleri hakkındaki düşünceleri ve önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşlere ilişkin veriler tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Milli Eğitim Akademisi hakkında öğretmen görüşleri

Tema	Kod	f
Milli eğitim akademisi	Gereksiz	22
	Gerekli ve yararlı	20
	Eğitim fakültelerini işlevsizleştirir	14
	Akademisyenler değil tecrübeli öğretmenler	4
	Geri görev	1

Yarı yapılandırılmış anket verileri ışığında elde edilen veriler öğretmenlerin genel olarak (n=22) Milli Eğitim Akademisini gereksiz bulduğunu belirtmiştir. Ö68 akademinin gereksiz olduğunu, eğitim fakültelerinde zaten yeterli eğitimin verildiğini, akademisyenler ile öğretmenler arasında bağ olmadığını ve bu nedenle akademisyenlerin uygulamadan bihaber olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncelerini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Tamamen gereksiz ve akim kalabilecek bir kurum olur. Çünkü üniversite hayatı boyunca verilemeyen bilgi akademide de verilemez. Sıkıntının kaynağı akademide eğitim verecek akademisyenlerle Milli Eğitim okullarının arasındaki bağın yok denecek kadar az olmasıdır. Okullardan bihaber olan tamamen teorik olacak olan bir eğitim zaman ve kaynak israfından başka bir şey olamaz.”

Milli eğitim akademisini gereksiz bulan öğretmenlerin aksine bazı öğretmenler akademin faydalı olacağına, böyle bir uygulamanın öğretmen adayları için iyi olacağına ve öğretmenlerin bu akademide kendilerini güncelleme fırsatı bulacağına inandıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö43 *“Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için faydalı olabilir. Görevlendirilen kişilerin akademisyenler yerine işin muhtaçlarından tecrübeli öğretmenler olması daha uygun olacaktır.”* Sözleri ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için faydalı olacağını belirtirken akademisyenler yerine tecrübeli öğretmenlerin akademide görev almalarının daha doğru olacağını belirtmiştir.

Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması

Öğretmenlere çalışma kapsamında eğitim çalışanlarının şiddetten korunması konusunda alınan önlemleri (cezaların yarı oranında artırılması/ hapis cezasının ertelenmemesi) yeterli bulup bulmadıkları, ne gibi eklemeler yapılabileceği sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşlere ilişkin veriler tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	f
	Yetersiz	20
	Caydırıcı ceza	18
	Cezai artırım	8
	Öğretmen itibarı	8
Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması	Ceza ertelenmesi	7
	Özel güvenlik	4
	Veli eğitimi	1
	Şiddet eğilimlilerin okuldan uzaklaştırılması	1

Çalışmaya katılan öğretmenlere eğitim çalışanlarına şiddetten korunması için yeni kanundaki düzenlemeler ve önerileri sorulmuştur. Öğretmenler çoğunlukla (n=20) yeni kanunu olumlu ancak bu konuda yetersiz olduğunu, daha çok caydırıcı ceza olması (n=18) gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 bu düşüncesini şu sözler ile dile getirmiştir:

“Alınan önlemleri olumlu ama yetersiz buluyorum. Toplumca keşke ortayı bulabilsek. Ya eskiden olduğu gibi öğretmenin öğrenciye şiddet uyguladığı vb. durumlar, ya da şimdiki gibi öğrenci ne derse onun yapıldığı ve öğretmenin adeta öğrenci ve veliden korktuğu durumlar...Bu konuda veli eğitiminin de göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö21 cezaların caydırıcılığının yanında halkın da tepkisini koyması gerektiğini ve öğretmenlerin itibarının yeniden tahsis edilmesinin gerektiği *“Yetersiz, caydırıcı cezaların yanında bakanından bütün yöneticiler, halk şiddete tepki koymalı, öğretmenin eski itibarı sağlanmalı”* sözleri ile dile getirmiştir.Ö34 cezaların caydırıcı olmasının yanı sıra verilen cezaların ertelenmemesini gerektiğini *“Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması için caydırıcı cezalar olmalı ve ertelenmemelidir.”* sözleri ile belirtmiştir. Çalışma kapsamında bazı öğretmenler ise yeni kanunda eğitime şiddete yönelik kanunların yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin görüşlerine göre, Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) öğretmen nitelikleri ve seçim süreci açısından eleştirilmektedir. Çoğu öğretmen, öğretmen akademisinin gereksiz olduğunu ve bu sürecin üniversite eğitimi ile yeterince karşılandığını savunurken, bazıları ise kanunun öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmayı hedeflediği için olumlu bulmaktadır. Özellikle öğretmen seçiminin daha erken safhada yapılması ve üniversite kontenjanlarının sınırlandırılması gerektiği de vurgulanmaktadır. Öğretmenler, kanunun onların gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedirler (Gül& Güngör, 2022; Aydın, 2018; Yirci,2017).

Öğretmenlerin yarısı hazırlık eğitiminin gereksiz olduğunu, zaten üniversitede aynı eğitimi aldıklarını ifade ederken, diğer yarısı eğitimin gerekli olduğunu, ancak sürecin kısaltılması, uygulamalı hale getirilmesi ve maaşların artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, ücretlerin iyileştirilmesi gerektiğini savunan öğretmenler, mali yetersizliğin aday öğretmenlerin hayatlarını zorlaştırdığına dikkat çekmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı, sözleşmeli öğretmenlikte geçen 3 yıllık sürenin çok uzun olduğunu ve bu uygulamanın kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler yer değişikliği sürecinde en çok rotasyonun getirilmesi gerektiğini savunmuş, bunun öğretmenler arasında denge sağlayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, mesleki gelişim çalışmalarının gerekli olduğunu ve bu çalışmaların alan uzmanları tarafından ciddi ve planlı bir

şekilde verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, bu çalışmaların teşvik edici olması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Öğretmenler, kariyer basamaklarına ilişkin farklı görüşler sunmuş olup çoğunluğu yıl ve sınav şartlarının kaldırılması veya gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir kısım öğretmen uygulamayı yerinde bulurken, diğer bir grup bu basamakların adaletsizlik yarattığını ve kaldırılması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenler, yönetici ve proje okullarına atanmalarda en çok liyakat, adalet, şeffaflık ve objektif kriterlerin önemini vurgulamıştır. Mevcut sistemde siyasetin ve sendikaların etkisinden şikâyet eden öğretmenler, atanma süreçlerinde belirli standartların getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenler, ödül ve disiplin süreçlerinde adaletin, objektif kriterlerin ve şeffaflığın ön planda olması gerektiğini vurgulamışlardır. Mevcut ödüllendirme sistemini adaletsiz ve yetersiz bulan katılımcılar, özellikle sendikaların müdahil olmaması gerektiğini ve ödüllerin liyakate dayalı olarak verilmesini savunmuşlardır.

Öğretmenlerin bir kısmı, Milli Eğitim Akademisi'ni gereksiz bulmuş, eğitim fakültelerinin işlevsizleştirileceğini ve uygulamanın zaman ve kaynak israfı olacağını ifade etmiştir. Buna karşın, bazı öğretmenler akademinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için faydalı olabileceğini, içeriğinin dolu ve öğretmen ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, eğitim çalışanlarını şiddetten koruma konusunda yeni kanunları olumlu ancak yetersiz bulmuş, daha caydırıcı cezaların getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin itibarının yeniden sağlanmasının şiddetin önlenmesinde önemli bir rol oynayacağı belirtilmiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre, ÖMK öğretmen nitelikleri ve seçim süreci açısından hem olumlu hem de olumsuz yönler taşımaktadır. Bir yandan, öğretmenler akademisinin gereksiz olduğuna ve üniversite eğitiminin bu süreci yeterince karşıladığına dair eleştiriler öne çıkarken, diğer yandan kanunun öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmayı hedeflediği belirtilmektedir. Hazırlık eğitimine dair görüşler ise ikiye ayrılmakta; bazı öğretmenler bu eğitimi gereksiz bulurken, diğerleri sürecin kısaltılması ve uygulamalı hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Mesleki gelişim çalışmalarının daha planlı ve teşvik edici olması gerektiği vurgulanırken, kariyer basamaklarının adaletli olması gerektiği ifade edilmiştir. Yönetici ve proje okullarına atanmalarda liyakat, adalet ve şeffaflık ön planda tutulurken, ödül ve disiplin süreçlerinde de adalet ve objektif kriterlerin öneme değinilmiştir. Eğitim çalışanlarını şiddetten koruma konusunda ise yeni düzenlemelerin olumlu ancak yetersiz olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, ÖMK'nın öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması beklenirken, uygulamadaki çeşitli sorunların ve eksikliklerin giderilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Kaynakça

- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i1.NNNN>
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Çelebi, M. ve Orman, F. (2021). Veri toplama teknikleri. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 148- 190). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

- Deniz, B. (2009). Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi. (Yayın No. 234830) [Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi] Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- 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 İnsan Hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- 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. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu Bağlamında Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yükselme Kriterleri Hakkında Öğretmen Görüşleri. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJournal)*.
- Metin, O., & Ünal, Ş., İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 2, 273-294, 2022.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022b). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> adresinden edinilmiştir
- Miles, Matthew B., and A. Michael Huberman. 1999. *Qualitative Data Analysis an Expanded Sourcebook*. Second Edi. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Ocak, Z. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu Üzerine Eğitimci Algılarının İncelenmesi: Bir Nitel Çalışma. [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi (2024). <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T2/WebOnergeMetni/48b39fc1-3ada-4ff7-8ec9-4392eac77642.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik teorik ve pratik. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 10.
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 1-28.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 40-45.
- VARKEY GEMS FOUNDATION. (2013). *Teacher Status Index*. London.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481482>
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Researchers' Opinions on the Process of Collecting Data through Interviews

Ali YILDIZ¹

Atatürk Üniversitesi

Bünyamin İSPİR²

Atatürk Üniversitesi

Abstract

The study aims to reveal the thoughts of the researchers about the data collection process in the studies whose data were provided by the participants' views. The case study approach, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of a total of 12 experienced researchers, 9 women, and 3 men, working in the faculty of education of a state university, who have completed their doctorate. An interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool in the study. In the interview form, only one open-ended question was included to reveal the thoughts of the researchers about the process of collecting data with the participants' views in qualitative research. The descriptive analysis method was used to organize the data obtained. In order of importance, the participants wrote their thoughts about the questions used in qualitative research, data recording, what to do before data collection, the time and place of the interviews, the motivation of the participants, and the behavior of the researcher during the interview.

Keywords: Data collection, interview, researchers' thoughts, case study.

Introduction

The quality of qualitative data relies heavily on the methodological skills, sensitivity and integrity of the researchers. There are three ways of collecting qualitative data: interviews, observation, and document analysis. Systematic and careful observation is not just about being present and looking around. Successful interviewing is not just about asking questions. Document analysis requires much more than just reading what is written there (Patton, 2014, p. 5). One of the most prominent features of qualitative research is the continuation of studies by focusing on phenomena, events, or behaviors that occur in the natural environment. Sometimes a classroom, a school, a clinic, or a neighborhood can be the natural environment. Therefore, qualitative research can generally be defined as field research (Büyükoztürk et al., 2013, p. 235).

Epistemologically, conducting qualitative research requires being as intimate and close to the participants as possible. The importance of conducting the research in the environment where the participants live, work, and live is unquestionably great. Being present in these environments means understanding correctly and evaluating what the participants say (Creswell, 2015, p. 20). When discussing data collection with young researchers in qualitative research lessons, it is often important and useful to provide accurate and effective examples. Talking about, giving examples of, and discussing an effective observation, a successful interview, a valid document review, etc. can help to create authentic and accurate pictures in the minds of the interlocutors (Yıldız, 2020).

One day Diogenes, a cynical philosopher, saw a boy drinking water from a fountain with his palms. Diogenes stops for a moment and says to himself in amazement, "Have you learned your lesson?" Then he takes out the wooden cup from his saddlebag and throws it away with a triumphant smile. Diogenes is happy because he has gotten rid of one more burden (Gros, 2019, p. 121). This observation in its natural environment provided accurate and effective qualitative data. This is

¹Prof. Dr., Ataturk University, Faculty of Education, ayildiz@atauni.edu.tr, 0000-0001-6241-2316

² Sorumlu Yazar. PhD Student, Ataturk University, Faculty of Education, bunyamin.ispir14@ogr.atauni.edu.tr, 0000-0002-0428-8887

because the person making the observation makes a correct inference and instantly reflects it in his/her own life (Feyerabend, 2015; Yıldız, 2022; Yıldız, 2020).

The environment and conditions are constantly changing. As stated in evolutionary theory, given enough time, the offspring of organisms can diversify, occupying different environmental niches and evolving into new species (Robinson, 2014, p. 211). Bugünün çocukları, şu anda 60 yaşında olan insanların çocukluklarındaki gibi davranmayabilir. This is because many of today's individuals aged 60 and above did not have telephones in their homes during their childhood. Technological possibilities and economic conditions were not favorable during their childhood. Today, on the other hand, the telephone as a means of communication has become individualized, almost everyone uses mobile phones, and the fixed home phones of childhood are no longer needed. Despite this dizzying change in fifty years, it is inconceivable that children will remain the same children they were half a century ago. They cannot be expected to use the same toys, play the same games and continue to learn in the same ways as they did fifty years ago (Yıldız, 2020).

As emphasized in a study (Yıldız, 2020), researchers can't create data sets in an original way with the understanding, methods, and tools of 60 years ago. It can be inferred that it is not possible to reveal the thoughts of participant children, students, young people, or adults in the study groups in a healthy, accurate, and effective way with the understanding of 60 years ago. In this direction, it is foreseen that experienced researchers will reveal important thoughts about the process of creating data sets with the opinions of the participants.

Purpose of the Study

The study aims to reveal the thoughts of the researchers about the data collection process in the studies whose data were provided by the participants' views.

Method

Research Design

The case study approach, one of the qualitative research designs, was used in the study. The most basic feature of the case study is the in-depth investigation of the situation (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 73). In this direction, small sample size is generally preferred (Merriam, 2013; Yıldız, 2023). In the study, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling types, was used. This sampling method provides practicality to the research by enabling the collection of data in a short time, easily, and at low cost (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 123). Patton (2014, p. 242) stated that this sampling strategy is probably one of the most frequently used, but it should be the least desired strategy.

Working Group

The study group of research consists of a total of 12 experienced researchers, 9 women, and 3 men, working in the faculty of education of a state university, who have completed their doctoral studies in education. The sample selection was based on the fact that the participants had completed their doctoral studies in field education related to the undergraduate program they were working in. Instructors working in the fields of mathematics education, science education, primary education, and technology education were the voluntary participants of this study. The distribution of the participants according to the specified programs was 6, 2, 2, and 2, respectively.

Data Collection

An interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool in the study. In the form, only one open-ended question was included to reveal the thoughts of the researchers about the process of collecting data with the views of the participants in qualitative research. In addition, the

purpose of the study and the necessary explanations that the participants may need when answering the single open-ended question were made in the form. The researchers were also asked to rate their own opinions out of 100. It was stated that the participants could do this by giving the highest score to the idea they found most important among the opinions they wrote. The reason why the participants were asked to score the ideas they wrote was to identify the most prioritized and important ideas according to them.

Data Analysis

The basis of all qualitative research reports is description. The more the researcher focuses on examining and re-reading the data, the more patterns and categories begin to appear to the researcher (Patton, 2014). Based on this claim, the descriptive analysis method was used to organize the data obtained. In the descriptive analysis method, the data are brought together in a meaningful and logical way, organized and defined in an understandable way (Yıldırım & Şimşek, 2018). Subsequently, necessary inferences are made and appropriate interpretations are made about the findings. In this study, the answers were grouped under certain categories by taking into account their similarities. The created categories were re-examined and those with common and similar meanings were re-combined. The grouped answers of the participants were transferred to the relevant table prepared in separate rows for each thought.

Findings

The findings of the study were obtained through descriptive analysis of the answers written by the participants for the open-ended question “In your opinion, how should researchers who plan to create data sets with the views of the participants behave in which stages or situations?” prepared by the researchers.

Table 1
Participants' Answers to the Research Question

View of Participants	Importance for Participants (Arithmetic Mean of Scores)	Female	Male	Total (f)
The researcher should conduct preliminary interviews with the study group or participants to allow them to get to know him/her and gain their trust. In addition, participants should be given detailed explanations about the purpose of the research and the process.	14.8	9	3	12
The researcher shouldn't use questions such as “yes, no” in the interviews. The questions of qualitative research should be prepared in a way to explain the reasons or reasons for the answers given by the participants.	23.8			
The researcher should encourage the participants by explaining that they should share their ideas, even those they find absurd, without censoring them, as their opinions can provide important data for their research.	13.8			

Interviews should be conducted at times that are convenient for the participants. Participants' views should be taken in environments where they feel safe and where there is no noise. If the researcher does not consider himself/herself experienced enough in qualitative research, he/she should prefer semi-structured interviews.	14.5			
Permission must be obtained from the participant to record audio and video or only audio with some kind of device. Subsequently, the views of the participant should be confirmed, taking into account that the participant is a volunteer.	15.8			
The audio and video recordings or only the voices of the participants should not be recorded using some kind of device. The researcher should write down the participant's views in the form of short notes and have them confirmed at the end of the interview.	4.6			
The researcher should listen carefully to the participant while he/she is speaking and not interrupt him/her. In addition, the researcher should not direct the participant, should not be offensive, and should be respectful of his/her thoughts and personality.	12.7			
Total	100	9	3	12

The answers written by the participants for the research question were grouped into seven groups as a result of descriptive analysis. When Table 1 is examined, it is predicted that a ranking can be made about which views they consider important and at what level, based on the arithmetic mean of the scores that the participants with PhDs find appropriate for the thoughts they wrote in response to the research question. For the participants, who work in an academic institution and are considered experienced researchers because they have a doctorate in field education, the questions used in qualitative research were seen as important in the first place. The researcher should not use questions such as “yes, no” in the interviews. The questions of qualitative research should be prepared in a way to explain the rationale or reasons for the answers given by the participants.

According to the participants, the second most important opinion is about the practices regarding the recording of interviews. Although the opinions given in the fifth and sixth rows in Table 1 are different, they are both about recording the interviews. Then, what the researcher should or should not do at the beginning of the research was considered important. When the arithmetic mean scores calculated in Table 1 are taken into consideration, it can be seen that the views on the importance of the time and the environment (place) in which the interview will be conducted ranked fourth. According to the arithmetic averages of the scores that the participants deemed appropriate, the fifth most important idea is related to the researcher motivating the participants to provide accurate and effective data. That is, the researcher should encourage the participants to express their opinions without censoring them. The participants' opinion about how qualitative researchers should behave during the interview is ranked sixth. This is expressed as indicated in the seventh row of Table 1.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

One of the important features of this study is that all participants were experienced researchers as mentioned earlier. To avoid common mistakes or failures in studies whose data were provided through interviews, the participants rated the opinions they wrote in terms of importance. The

arithmetic mean of the scores deemed appropriate was taken as the basis for creating a ranking of which opinions the participants considered important and at what level. A summary of the ranking of the participants' opinions is organized into six items as follows.

1. In qualitative research, questions should be designed in such a way that the answers are not just one or two words, but that the participant has to justify the answer.
2. Interviews should be recorded and permission should be obtained from the participant as to which devices and how the recording process will be carried out.
3. The researcher should meet the study group and gain their trust before data collection. He/she should make necessary explanations about the process for the participants.
4. Interviews should be conducted at a time and place deemed appropriate by the participants.
5. The researcher should encourage the participants to express their thoughts comfortably without censoring them.
6. The qualitative researcher should listen carefully to the participants, not interrupt, direct, and respect their opinions.

The results of this study, summarized in six items, are supported by the explanations and claims put forward in previous studies (Büyüköztürk vd., 2013; Creswell, 2015; Gros, 2019; Merriam, 2013; Patton, 2014; Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018; Yıldız, 2020; Yıldız, 2016). The participant opinions, organized as six items, are similar to the items identified by Yıldız (2020) to reach effective and accurate qualitative data. The ideas put forward as a result of the descriptive analysis of the participants' views and stated in six items are also accepted as the recommendations of this study.

References

- Büyüköztürk, S., Kılıc-Cakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Scientific research methods [Bilimsel araştırma yöntemleri]* (14th ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry & research desing choosing among five approaches* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Feyerabend, P. (2015). *The tyranni of science [Bilimin tiranlığı]* (B. Yıldırım, Trans. Ed.). Sel.
- Gros, F. (2019). *Marcher, une philosophie [Yürümenin felsefesi]* (A. Ulutaşlı, Trans. Ed.). Kolektif Kitap.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation [Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber]* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Ed.). Pegem Akademi.
- Robinson, A. (2014). *The scientists-an epic of discovery [Bilim insanları-bir keşfin destanı]* (Y. Türedi, Trans. Ed.). Yapı Kredi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Exemplified scientific research methods [Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri]* (6th ed.). Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in social sciences [Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri]* (11th ed.). 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). Discussion of the factors causing misconceptions in science. *The Journal of Kesit Academy*, 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>
- Yıldız, A. (2016). Discussion of the effects of writing activities for learning purpose on the academic achievement of students at primary schools. *Turkish Studies*, 11(14, Summer), 861-870. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9665>

A Multidisciplinary Approach to Language Teaching through Movie Analysis: Perspectives from Pre-service EFL Teachers

Ayça ASLAN¹

Yozgat Bozok University

Abstract

Traditional methods of language teaching have very often been restricted to grammar and vocabulary and disregarded the social, cultural, and visual contexts within which languages exist. In multimodal learning, however, movies support learning through both visual and auditory modes. This article reports an exploratory study of the pedagogical value of movie analysis as a multimodal tool for developing not only the language but also broader global competencies in pre-service EFL teachers. The rationale of this study was underpinned by the Multimodal Learning Theory, which suggests that students learn more effectively if they are exposed to a variety of stimulus types. An exploratory sequential mixed-methods research design was applied to the current study, in which 62 second-year EFL students participated at a local university in Turkey. A survey and a focus group discussion were held, generating data to form the findings. This present research concludes that movie analysis may bring considerable linguistic and pedagogic benefits to ELT education; however, it faces a number of challenges on the way to its optimal functionality, including such issues as time constraints and technological limitations. Further research is recommended to study the long-term impacts of movie analysis on language acquisition and the development of global competency.

Keywords: multimodal learning theory, movie analysis, pre-service EFL teachers

Introduction

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 EFL 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. In this context, movie analysis is used as a form of multimodal learning which 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 (Safranç, 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.

¹ Sorumlu Yazar. Asst. Prof., Yozgat Bozok University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Yozgat, Türkiye, ayca.aslan@yobu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0897-1066,

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 acquire language points but provoke a meaningful application of language use in real contexts. With respect to this, the first research question asks to what extent movie analysis contributes to ELT. 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. For this aim, the second research question tries to understand the impact of engaging with movie analysis as a multimodal teaching tool on pre-service EFL teachers.

This research has contributed significantly to the area of ELT by giving a rich exploration to the movie analysis as one of the multimodal teaching tools that go beyond mere language instruction. With movies offering complex linguistic, visual, and cultural input, this study expands on how language is taught in a more dynamic and contextually relevant way. The findings not only confirm the pedagogical efficiency of movies to develop core language skills of listening, vocabulary, and speaking, but also highlight global competency development in critical thinking, cultural competence, and communicative skills, which would eventually prepare future teachers to teach in ever-increasing globalized and diverse classrooms. It also represents an existing gap in literature, which has not investigated the greater implications of movie analysis beyond language acquisition and thus provides precious insights as to how it can enrich the pedagogical practices of preservice EFL teachers. The study shall therefore make educators and institutions take the inclusion of multimodal learning approaches into the curriculum and contribute toward more effective and appealing language education.

Movie Analysis as a Pedagogical Tool

The use of movie analysis in the language learning classroom has become vital as an effective pedagogical tool for the active involvement of learners in real-life language contexts. According to Peters and Muñoz (2020), there is a great relevance of the multimodal text that helps facilitate language acquisition; they argue that this form of learning creates an immersive learning environment. Such texts capture the attention of the learners while fostering complex discourses (Peters & Webb, 2018; Rodgers & Webb, 2020). The depth and richness a movie may introduce with language allow learners to make their way through complicated dialogues while attempting to promote sophistication in discussion. Besides, it has been proved that movie analysis enhances speaking skills, both public and colloquial. Dikilitas and Duvenci (2009) take the stand that cinematic narratives give room for the student to practice spoken language in situations similar to real-life scenarios, which serves to embolden learners towards developing confidence in their speaking abilities to express themselves better (Kinasih & Olivia, 2022).

Moreover, movie analysis helps with the improvement of communicative skills through dialogues and social situations which are real. Forchini (2018) claims that films offer a rich source of pragmatic language use which could act as effective communication. The cultural features presented within the movies let the learners be aware of various cultural norms and values, hence making their cultural competency and cross-cultural communication develop (Albiladi et al., 2018). Thus, these learners embrace cultural awareness and cross-cultural communication, which puts them at a better advantage amidst globalization.

Research has also been proving the positive influences movie analysis has on the development of students' general language proficiency, specifically vocabulary and listening comprehension. Movies have an interactive nature that assists the students in improving their language (Kabooha, 2016). Likewise, in their recent studies, Pavithra and Gandhimathi (2024) proved that exposure to movies is

related to increased language proficiency. When the students engage in different aspects of language, they will be able to practice and improve their language. This also creates an opportunity for better retention of vocabulary (Andriani, 2019; Roslim et al., 2021). Similarly, a great variety of linguistic registers in movies will increase learners' listening skills because the learners, while watching authentic dialogues, become more capable in understanding each variant of speech pronunciation and contextual implication (Safran, 2015).

Another important outcome that arises from the integration of movie analysis into language education is critical thinking. The movies' complexity in narratives and themes call for a more enhanced analytical activity on the part of the students (Magnusson & Godhe, 2019). This not only sharpens their skills of interpretation but also develops a better understanding of the motivations of the characters and social dynamics. The volume also helps pre-service EFL teachers in deconstructing the linguistic, cultural, and social dimensions of films to apply these analyses in their teaching.

The motivational aspect is also not to be discarded when using movies as a pedagogical tool. According to Kabooha (2016), movies offer an appealing form which makes students' motivation, participation, and general engagement with regard to the learning process higher. Movie analysis creates a dynamic learning environment that provides a sense of enthusiasm and curiosity among the learners during the language acquisition process.

All in all, literature suggests that movie analysis is a powerful pedagogical tool, enhancing not only the language but also critical thinking, cultural awareness, and communicative competence in learners. Curricular incorporation of movie analysis may offer one route to more interactive and effective language learning experiences as educators continue to explore innovative methods in language teaching.

Method

Research Design

This paper uses an exploratory sequential mixed-methods research design. In this design, the quantitative phase should precede the qualitative one, where the results from the quantitative data shape and inform the collection of the qualitative ones. This design ensures a complete insight into the role of movie analysis as a pedagogical tool in language teaching. Whereas the quantitative initial phase identifies general patterns and trends about the participants' impressions concerning movie analysis, the qualitative phase reveals detailed understanding about individual experiences. In this way, the integration of these two phases enables the investigation to retrieve richer, more valid data concerning the potential of movie analysis to influence and enrich language teaching.

Theoretical Framework: Multimodal Learning Theory

This research was grounded on Multimodal Learning Theory, which postulates that students tend to learn more with the representation of information in different modes, in other words, with visual, auditory, and textual input. The theory suggests that the learners can grasp information when they are made to receive multiple types of stimuli that simultaneously set off several cognitive processes. In the context of movie analysis, the students engage with a range of multimodal texts in the form of visual scenery, audio dialogues, and even subtitles. In this way, the students process knowledge in ways that are much more engaging. According to the most common expression of the theory, it is when people utilize various modes of expression for learning that higher levels of cognitive processing can be attained, translating into better learning and acquisition of skills in more dimensions of language.

Setting and Participants

In this study, conducted at a local university in Turkey, the survey was administered to a cohort of 62 second-year ELT students. The participants in the current study were selected by using the convenience sampling method, making it easier to access the desired sample while it is representative of the students who enrolled in the ELT program. These students had already experienced a number of language learning methods and, thus, provided the optimal group for the assessment of movie analysis with regard to pedagogical effectiveness. Furthermore, the participants' previous experiences with linguistic theories and teaching strategies were useful in determining their perception of the place of multimodal learning in language acquisition.

Research Instruments

This paper is presenting two major research instruments employed for the purposes of quantitative and qualitative data collection: a survey and a focus group discussion. The first wave of data collection entailed administering a *survey* designed to report information from the perceived usefulness of movie analysis as a source for language learning and teaching. The survey consisted of Likert-scale items with respect to the degree to which students agreed with statements concerning the utility of movie analysis in developing not only language proficiency but also other skills. The instrument provided a comprehensive view into the perceptions of the participants and formed a basis upon which the qualitative phase was built.

In the second stage, a *focus group discussion (FGD)* was conducted with a subset of the participants ($n=7$) selected through purposive sampling to capture maximum variation in differing perspectives. The discussion aimed at exploring participants' experiences and perceptions of how movie analysis influenced their language skills beyond mere language acquisition. The FGD centered on the students' reflective insight into how the activity enhanced their critical thinking, cultural awareness, and communicative competence. The themes that emerged in this phase provided a richer elaboration of the possible strengths of movie analysis in the classroom.

Data Collection and Analysis

The participants had a four-week training on movie analysis as a part of the course schedule. At the end of the training period, all participants were asked for 10 Likert-scale items designed to understand how they see movie analysis as part of their teacher education. Each survey item corresponds to potential themes explored in the focus group discussion, ensuring that quantitative data provides a foundation for qualitative exploration. Hence, the survey tried to understand how integrating movies into classroom teaching leads to authentic language use, cultural awareness, vocabulary acquisition, listening comprehension, communication skills, critical and analytical thinking skills, etc. Survey data were analyzed using descriptive statistics to identify overall trends and significant patterns in participants' perceptions. To strengthen the survey findings, a semi-structured focus group discussion was held with a subgroup of seven students chosen using a purposive sampling technique to ensure a representative sample of different perspectives. The discussion further explored how movie analysis influenced various skill areas, identified by the survey results and the transcript was inductively analyzed through MAXQDA, which provided a contextual understanding of the quantitative data.

Findings

Effectiveness of Integrating Movie Analysis in ELT

It was generally found from the information provided by the survey responses that movie analysis integrated into ELT was highly effective. The level of responses was measured by using the Likert scale between "strongly agree" and "strongly disagree". The overwhelming majority of respondents reported themselves to strongly believe in movie analysis as an effective tool for teaching English. About 75% of respondents strongly agreed that movie analysis was of great value both for language learning and for improvement of teaching skills in ELT, while 17% agreed with it. About 6% were neutral, while less than 2% disagreed. These figures overtly point to the fact that a majority of the participants recognize the positive contribution movie analysis can make to ELT and, therefore, give evidence of firm support for its continued use as an instructional method.

The survey portrays that movie analysis in ELT is widely perceived as a significant tool for developing both language and teaching skills. Most participants responded to a great extent to the benefits that movies make, namely in their authenticity regarding examples of the language, cultural insights, and the development of critical thinking and discussion skills. Movie analysis seems to enhance key areas of language improvement like vocabulary, listening comprehension, and oral communication. A high level of agreement is representative of the effectiveness that movie analysis offers in widening learners' vocabulary and their ability to engage well with more complex linguistic structures. This is very important for those learners attempting to achieve a higher level of language proficiency. Many movies feature a range of accents, intonation patterns, and speech rhythms which are frequently used in global communication. Similarly, quite a significant percentage responded that movie analysis helped them in piecing together speaking skills in giving a presentation or leading a discussion.

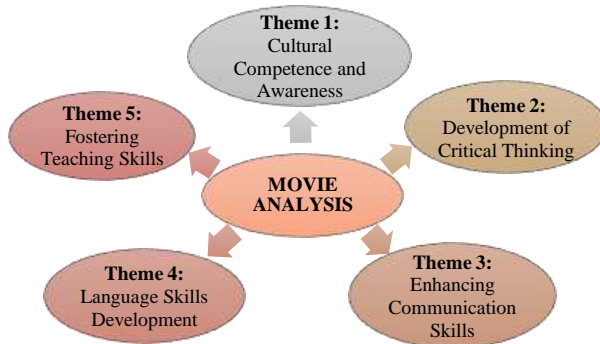
The multimodality of the movies with their combined auditory and visual inputs helps to enhance comprehension and retention of language. Input gained from this multimodal nature will lead to better engagement, retention of major linguistic features boosted. The integration of visual with audio through movie analysis, therefore, facilitates learning of even complex language aspects more effectively than traditional approaches to teaching can. Movies also expose learners to a wide array of cultural and linguistic contexts that enhance understanding of global communication and make such individuals more adaptable and culturally aware language users.

Exploring the Multifaceted Impact of Movie Analysis in ELT

This study researched the complex influence of movie analysis as reflected by the participants in the focus group discussion. The findings reveal development in the sphere of cultural competence, critical thinking, communication, and language and teaching skills. Major themes that emerged from the data included the following, together with direct quotes from participants.

Figure 1

Thematic Analysis of FGD



Theme 1. Cultural Competence and Awareness

One of the points most frequently made by participants was that movie analysis helped them understand cultural differences and the way language mirrors different social norms. P4 noted that the movies helped them to "understand cultural differences better" and pointed out how some of the scenes showed how "language and behavior change by situation." The result of such exposure to authentic cultural exchange was a far greater sensitivity to the often-subtle influence of culture on communication, which will enable them to be able to teach students from other cultures. P2 also expressed similar sentiments when stating that the movies allowed them to hear "different accents and informal language," which assisted them in "improving their listening skills" and identifying variational English use depending on contextual differences. Such insights may be indicative of the fact that movie analysis can serve as an effective pedagogical means in the development of cultural competency in ELT.

Theme 2. Development of Critical Thinking

One of the emergent themes is that through movie analyses, participants developed critical thinking skills. P6 framed analysis of movies as "not just watching to be entertained," but rather they had to "dissect the whole experience," from plot devices to character development. This practice gave them an edge in reasoning about the complicated relationship between language and narrative. Similarly, P2 mentioned that the discussions after movies "pushed me to think more critically about language," where such an activity creates more depth within learners about materials beyond the surface level. The critical engagement required in movie analysis can thus foster a more reflective mindset, which is an attribute essential for both language learners and prospective teachers.

Theme 3. Enhancing Communication Skills

Participants also showed great improvements in their communication skills, especially through the facilitated focus group discussion. P3 reflected that teaching is "not just about accuracy, but also about fluency and communication," and it gave them confidence to handle discussions in the

classroom. P5 indicated that leading these discussions taught them to be "a better facilitator," which aided them in conducting discussions in a more constructive manner. This is a skill they believe they will continue to make use of during teaching in their prospective classrooms. Furthermore, the non-verbal knowledge taken from movies-especially body language and facial expressions-added greater depth to their learning of communication skills besides what was learned from a textbook.

Theme 4. Language Skills Development

With respect to language skills, there was a consistent contribution reported by participants of movie analysis in listening, vocabulary, and writing development. According to P1, the movies allowed them to "be exposed to words and phrases that are not always in textbooks but are used in everyday conversations" and this contributed significantly to their vocabulary. P2 emphasized that both the challenge and the benefit of listening to different accents and colloquial ways of speaking served to "train their ears" and thus improved their listening skills. Furthermore, the participants underlined that writing reflections after watching movies allowed them to express their ideas more clearly and, therefore, to enhance their general ability with the language.

Theme 5. Fostering Teaching Skills

The participants also noticed that movie analysis directly influenced their teaching skills. P5 shared that it helped them "see how they might incorporate media into lessons to make the lessons more energetic," rather than having to rely exclusively on traditional methods of grammar rules and exercises. P4 declared that from movies, she got "more creative ideas for teaching" and in language teaching, it is important "to show students how the language works in real life by using examples in view and sound". These insights clearly demonstrate how movie analysis will not only improve lesson planning but also help in developing confidence to put to work all sorts of multimedia resources to better engage our students.

Discussion

The findings of this study indicate a number of benefits of integrating movie analysis into the curricula of ELT and demonstrate obvious effects on language skills, global competencies, and pedagogical practices. As a matter of fact, the use of movies as a pedagogical tool highly enhances not only the acquisition of language but also the development of critical global skills and more dynamic teaching strategies. These insights align with previous research that emphasizes the holistic educational potential of integrating movies in language learning.

Impact of Movie Analysis on Language Skills

One of the most crucial outcomes of the integration of movie analysis into ELT classrooms is an enhancement of core language skills. According to the participants, movie analysis served them with valid language exposure that brought improvements in listening, vocabulary gain, and enhanced writing skills. This finding also supports other studies that have argued movies introduce learners to "real language" in specialized contexts (Dikilitas & Duvenci, 2009; Forchini, 2018) and, therefore, improve their grammatical and structural competencies accordingly. The immersive nature of movies, with all their dialects and colloquial expressions, makes students face common challenges while mastering vocabulary (Andriani, 2019; Pavithra & Gandhimathi, 2024; Roslim et al., 2021). In addition, this consensus corresponds with the research on the advantages of using audio-visual materials in the language classroom by Alharthi (2020).

Moreover, the engaging story context of films provides far more naturalistic language learning compared to text-based learning. In fact, the participants narrated how the film allowed them to take part in the production of the language as an activity that was much more relevant and connected to their everyday life as opposed to the classroom activities. Peters and Muñoz (2020) and Pavithra and

Gandhimathi (2024) support this relation between language and context. Other than providing contextualized language, movies trigger deeper and more intensive grammar and structural usage (Aziz & Fathiyyaturrizqi, 2017; Peters & Webb, 2018; Rodgers & Webb, 2020).

Impact of Movie Analysis on Global Skills

Beyond linguistic gains, movie analysis also considerably contributes to the development of global skills. The research, firstly, showed significant enhancement regarding communicative competence, especially from movie analysis-triggered group discussions. Kabooha (2016) identifies that engagement in movies allows learners to develop their language and interactional skills. As P3 mentioned, movie analysis and its subsequent discussion promoted the confidence to communicate and stirred knowledge of non-verbal knowledge and emotional expression, which promotes both interactional speaking and writing skills. It is regarded as important in effective language teaching because such skills go beyond mere accuracy to effective communication (Forchini, 2018), fluency, interaction and emotional intelligence.

Cultural competence was arguably the most recurrent theme in the focus group discussion. Participants reported how analysis of movies served to highlight cultural differences regarding how language reflects norms and behavior in different situations. The impact of this significantly raised the level of their listening skills and sensitivity to the way in which different cultures use languages, which is also supported by Albiladi et al. (2018) who mention that movies facilitate cultural awareness, allowing learners to be more receptive to cross-cultural communication that is a very important skill for today's interdependent world.

The development of critical thinking skills was another important outcome of movie analysis. As participants pointed out, they were not merely passively watching movies for entertainment but were critically deconstructing them from plot device to character development to have a deeper understanding of the connection between the language and narrative. Reflecting on complex themes and narratives is a very important skill for language learners and future teachers (Magnusson & Godhe, 2019) and pushes them to engage more critically in considering the language and its diversified use in everyday settings and thus helps develop their analytical competence, another important aspect of teaching as well.

Impact of Movie Analysis on Pedagogical Practices

Pedagogically, integrating movie analysis into lesson plans has several advantages. Generally, movies provide an interactive and engaging mode of teaching language, which makes the lesson more enjoyable and relatable to the students. This concurs with some studies highlighting that in any situation in a language classroom, using movies will increase the motivation of both the instructors and learners (Aziz & Fathiyyaturrizqi, 2017; Roslim et al., 2021). According to the participants, the integration of movies was particularly helpful in exhibiting language in meaningful contexts. P5, specifically, emphasized that a movie is a good medium of showing complicated grammar rules in such a way that students can relate to real-life examples, making the lesson more interactive and dynamic. Kabooha (2016) also reports that due to the entertaining character of movies, it greatly increases motivation and participation of the learners themselves, making the class dynamic and interactive. Therefore, using movies within a curriculum allows the teacher to give the students an opportunity to be curious and show interest in their learning in a much more in-depth way.

The pedagogical effectiveness of movies, however, depends on the structuring and planning of activities related to it. Research has supported that the combination of movie analysis with appropriately designed tasks could guide learners toward a constructive and positive learning experience (Kabooha, 2016). King (2002) further emphasizes that such integration is easier and far-reaching when meaningful and useful tasks are planned, which guarantee ways of engaging learners

with the material to be learned on dimensions that promote deeper understandings. Likewise, Pavithra and Gandhimathi (2024) claim that when activities concerning movie analysis are guided appropriately, a positive learning experience will be the product.

On the whole, results showed that movie analysis can contribute significantly to ELT instruction, allowing improvement in language, global skills, and creative teaching. If integrated properly, movies will turn the traditional classroom into an interactive, engagingly reflective learning space. Thus, they present one of the strongest tools in the development of both language and teaching competencies for the future educators in order to deliver more dynamic and culturally responsive lessons.

Conclusion and Suggestions

The outcomes of this investigation include a deeper understanding of how movie analysis, as a multimodal learning tool, can develop language skills, global skills, and pedagogical practices. As stated in the literature, the results also confirm how movie analysis helps in constructing interactive lessons that are very effective and appealing. By using movies while designing lessons, pre-service teachers will be able to plan creative contextual lessons that foster improvement not only in language proficiency but also in developing global competency.

However, there are many issues that have to be handled judiciously if maximum benefits are to be obtained from movie-based teaching. For example, time constraints affect the extent to which comprehensive analysis of movies is possible given the classroom schedule. Besides, the required technological facilities, such as projectors or computers, may not always be available in a number of educational settings, which acts to hinder the effective integration of movies in lessons. Moreover, student resistance to new pedagogies, such as the employment of a completely unfamiliar approach, needs to be overcome by proper classroom management and clear explanation of the educational value of the method being used.

As for practical implications, teacher educators could give more input on how movies are best integrated into lessons so that pre-service teachers are better prepared for some of these issues. More attention could also be given to choosing movies concerning curricular objectives and language learning targets, and designing appropriate tasks in relation to the movie content. In terms of future research, several areas demand further exploration to fully understand the potential of movie analysis in language teaching. To begin with, the research studies should probe into the long-term impact of movie-based learning on the four skills, vocabulary, listening, speaking, and writing, concerning sustained improvement. The cross-cultural movie discussion as a tool for global awareness and language competence could also be investigated and how learners interact with the diversity of opinion and stories presented through movies could be identified.

In conclusion, movie analysis is an unusually promising pedagogical technique in language education because it engages students more closely, enhances their language capabilities, and broadens their perspectives of the world. This would be very fruitful for teacher training. By overcoming practical problems and conducting further research into the long-term effects, educators will draw full value from this innovative teaching method.

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>
- Alharthi, T. (2020). Can adults learn vocabulary through watching subtitled movies? An experimental corpus-based approach. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(3), 219-230. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.93.219.230>
- Andriani, R. (2019). Using Interactive Movie to Improve English Foreign Language Learners' Outcome. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 6(2), 34-39. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2019.vol6\(2\).3649](https://doi.org/10.25299/jshmic.2019.vol6(2).3649)
- Aziz, F., & Fathiyaturrizqi, F. (2017). Using movie to improve students' narrative writing skill. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 82, 207-210. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.45>
- 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>
- Kabooha, R. H. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-267. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>
- 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>
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523. <http://dx.doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>
- 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/dfl.127>
- Pavithra, K., & Gandhimathi, S. N. S. (2024, June). A systematic review of empirical studies incorporating English movies as pedagogic aids in English language classroom. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1383977). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1383977>
- 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>
- Roslim, N., Azizul, A. F., Nimehchisalem, V., & Abdullah, M. H. T. (2021). Exploring movies for language teaching and learning at the tertiary level. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(3), 271-280. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.1452>
- Safranjan, 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>

Bir Eğitim Çıkmazı Disiplin: Ödül ve Ceza

Fatih YILMAZ¹

İrem AKIN²

İsmail Hikmet KARADOĞAN³

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Özet

Ödül ve cezanın canlılar üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri tarih boyunca bilimsel araştırmaların merak merkezlerinden biri olmuştur. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından da sıklıkla kullanılmasından ötürüdür ki eğitim bilimcilerinin de sıklıkla üzerinde durdukları ve tartıştıkları bir saha 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 etkileri, öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin görüşleri, ödül ve cezanın olumsuz sonuçları ve bu yöntemlerin gerçek bir sınıf ortamında ne kadar etkili olabileceğinin tartışılması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, ödül, ceza, çocuk, disiplin, ilkokul, öğretim, yöntem

Giriş

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, ödüllendirileceği ya da korktuğu için bir edimden uzak duruyorsa, ödül için bir davranışı gösteriyorsa orada disiplinden söz edemeyiz. Disiplin temelde aile ile başlar. 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, TUMAS, & 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 başvurmalarının 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 olamı isteyecektir. Ödüllerin uzun vadeye yayılan bir performans artışı sağlamaları için onların ya sürekli verilmesi ya da ödüllendirilme

¹ Sorumlu Yazar. Dicle Üniversitesi, fyilmaz@gmail.com

² Dicle Üniversitesi, akinn.iremm@gmail.com,

³ Dicle Üniversitesi, iskaradogan@gmail.com

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 ortam da 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. Uysal, Altınkaynak, Taşkın, Akman (2018)'in yaptıkları araştırmada araştırmaya katılan çocukların çoğunluğu öğretmenin verdiği etkinliği tamamlama, oyuncakların toplanmasına yardım etme, kitap okuma saatinde öğretmeni dinleme ve öğretmenin ya da anne babasının istediklerini yapma gibi davranışların sonucunda onaylandıklarını ve bu nedenle ödül kazandıklarını belirterek "yetişkin onayı" temasına ilişkin görüşler sunmuşlardır. Bu durumun, çocukların olumlu davranışlarının pekiştirilmesi yönünde bir engel olacağı düşünülmektedir. Çocukların, kendisine söylenenleri yaptıkları için ödül kazandıklarını düşünmeleri, yaptıkları olumlu davranışı göz ardı etmelerine neden olabilir.

Bilgin (1981)'e göre ödüllendirmenin öğrenmeye olumlu katkıları vardır ancak bunun, ödüllendirmenin olumsuz yanlarının olmadığı anlamına gelmeyeceğini, dıştan verilen ve öğrenme sürecine gelişigüzel bağlanan ödülün, bir tür rüşvet ya da bahşiş anlayışı geliştireceğinin altını çizmiştir. Bu ödülün, çocuğu, yaratıcılıktan uzak, kendiliğindenliği olmayan birtakım davranışlara, yumuşaklığa ve otoriteye sürekli boyun eğmeye götüreceğini ifade eden Bilgin'e göre çocuk, herhangi bir işi yapmakla ne elde edeceğini düşünerek davranır. Bu tutum onun bir hareketi ancak o hareket övgü, maddi kazanç ve dikkati üstünde toplama gibi sonuçlar getirdiği ölçüde ilginç bulmasına yol açar. Öğretmen ve velilerin özellikle ödül yöntemini kullanmalarındaki ortak noktalarından biri de bireyin akademik başarısını olumlu yönde etkilediklerini düşünmeleridir (Açıkgöz ve Babaoğlu E., 2023). Öğretmen ve veliler için ödül yöntemi olumlu bir yöntem olarak gözükse de uzun sürede çocukların içsel motivasyonlarını desteklemediğini ve sorumluluk duygusunu kazanamadıklarını göstermiştir. Çocuk verilen işi almak istediği ödül veya ceza almamak için yapmaya başlar. Bu da sadece dışsal motivasyona bağlı olduğunu içsel motivasyonun gelişmesinde etkili olmayacağını gösterir. Yani çocuk sorumluluklarını yerine getirmeyi kendisi istediği için değil ödül almak veya ceza almamak için yapmaya başlar (Açıkgöz ve Babaoğlu E., 2023).

Disiplin kavramı hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından ödül ve ceza yöntemleri ile paralel anlamlarına geldiği fark edilmiştir. Ülkemizdeki eğitim sisteminde de disiplin kavramının genellikle sert ve katı uygulamalarla örtüştüğü ve benzer anlamlar yüklendiği görülmüştür. Fakat disiplinin temelinde çocukların kendilerini kötü hissetmesi yatmaz. Disiplinin temel amacı mantıklı seçimler yapabilmelerini sağlamak ve davranışlarının uzun sürede nasıl sonuçlar doğurabileceğinin farkındalığını yaratmaktır (Solter, 2017). Ödül ve ceza yöntemlerine alternatif olarak öğrencilerin içsel motivasyonunu güdüleyebilecek yöntemler kullanılabilir. Eğitimcilerin ödül ve cezaya dayalı

bir eğitim ortamı yerine sevgiye dayalı, gerçek yaşamaya hazırlayabilecek, farklı öğrenme yöntemleri uygulayarak öğrencinin öğrenmeyi ödül için değil kendisi için isteyebileceği ortamlar yaratmak çocukların hem sorumluluk almada hem de davranışlarının devamlılığını sağlamada daha etkili olacaktır. Ebeveynler veya öğretmenler maddi ödüller yerine daha çok sevgi sözcükleri sözsözsel onaylama gibi yöntemler kullanabilirler (Gündüz ve Balyer, 2011). Özellikle ilkököl öğrencileri için hem ebeveyn hem de öğretmenin rol model olduğunu düşünürsek ebeveyn ve öğretmenin davranışları da çocuk için güdüleyici olabilmektedir. Ödül ve ceza yöntemleri yerine rol model olmak da etkili yöntemlerden biridir. Gruen (2006: 116)'e göre eğitim yöntemi olarak ödüllendirmeyi seçmek, çocuğun özgür karar verebileceği, kendi yolunu bulabileceği yanılması ayakta tutmaya yarıyor. Ama kendiliğini bulması ve geliştirmesi hiçbir şekilde kolaylaştırılmıyor. Ödüllendirme ilkesiyle bütün seçimlerin çocuğun özgür iradesine bırakıldığına, kendileri tarafından kullanılmadığına, zorlanmadığına inandıkları için kendilerini iyi hisseden sadece eğitimciler oluyor. Fakat ödüllendirme, başarı baskısı yapmanın rafine bir şekilde maskelenmesinden başka bir şey değildir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler ödül ve ceza yöntemlerine ne sıklıkla, niçin ve neden başvurduklarıdır?
2. Öğretmenlerin ödül ve ceza yönteminde kısa ve uzun vadede gözlemleri nelerdir?
3. Öğrencilerin öğretmenlerinin verdiği ödül ve cezalar karşısındaki tutumları nelerdir?
4. Öğrenciler ödüllü bir davranış gösterme ya da göstermeme noktasında nasıl algılamaktadır?

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 ilkököl 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 sesli olarak kayıt altına alınmış ve yazıya geçirilmiştir. Toplanan veriler uzman görüşünden geçirilmiş, analiz edilerek işlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu öğretmenler ve 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 başvurdukları, ödül ve ceza tekniğinin sınırlı yanları ya da uzun vadeli sonuçları hakkında gözlemleri sorulmuştur. Öğrencilere ise ödül ve cezaya ilişkin ne düşündükleri, ödül ve cezaya karşı tutumları sorulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde mesleki deneyimi 1 ile 15 yıl arasında değişen 10 öğretmen ve hali hazırda öğrenimlerine devam eden ilkököl seviyesindeki 5 öğrenciyle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formlarıyla gerçekleştirilen ve sesli olarak kayıt altına alınmış görüşmelerden alıntılarla araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş ve alıntılarda isim ve soy isimlerinin baş harflerinden oluşan bir kodlama sistemi kullanılmıştır.

Muhtelif illerde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin 2'si ödül ve ceza yöntemini nadiren kullandıklarını, 5'i ara sıra kullandıklarını, 2'si sık kullandığını, 1'i çok sık kullandığını ifade etmiştir.

Ödülle ortaya çıkarılmış bir davranışın istençle ortaya çıkmadığı için sönme eğiliminde olduğu konusunda çarpıcı sonuçlar alınmıştır. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ödül ve cezanın eğitimi çok baltaladığını düşünüyorum. Çünkü sadece ödül verince ödülü bıraktığımızda davranışın devamı gelmiyor sadece ceza verince de istikrarlı bir şekilde cezaları uygulayamıyorum. Bir öğrencim yazı yazma konusunda çok isteksiz olduğu için ben ona şeker vererek ödüllendiriyordum. Şeker verdiğim günlerde yazısını yazıyordu ama ben şekeri azalttığımda ya da işte iki günde bir verdiğimde yine çok azaldı. Ben tekrar ödülü arttırdığımda tekrar yazmak istiyordu ama ödülü kestğim zaman hiçbir şekilde yazı yazma davranışını gerçekleştiriyordu.” (A.A,Kadın)

“Aslında ben her hareket ve davranışlarında ödül vermemeye çalışıyorum. Çünkü artık bir süre sonra ödülün olmaması bu davranışı yapmayabilirim anlamına geliyor ya da yaptıkları zaman sadece ödül için yapıyorlar bu da anlamsız hale gelmesini sağlıyor . O yüzden her konuda öğrencilerimin ödül beklentisi olmuyor ama spesifik şeylerde ödülle karşılık verdiğim davranışlarında tabii ki artık bir süre sonra sadece ödül için yaptıklarını görüyorum. Bazen ödül verdiğimde davranış oturmuş oluyor ama bazen de ‘Ödül vemiyorsanız yazmayacağım öğretmenim’ gibi ters cevaplar da alabiliyorum. Ödül ve cezanın çocuğun körelmesine neden olduğunu düşünüyorum. Ortadan kalktığı zaman çocuğun artık o davranışı yapmadığını fark ediyorum.” (S.E.Ç, Kadın)

“Evet, onu ben de fark ettim. Bazen olumsuz etkilerle karşılaşabiliyorum. Dikte yaparken inci gibi yazanlara ödül kullanıyorum bir gün o istikrarı sürdüremediğimde o gün baştan savma olunca öğrencilerin de bunu geçıştirdiklerini fark edebiliyorum. Yani ödülün aslında biraz bağımlılık yaratabileceğini de düşünüyorum. Ödül ortadan kalktığında davranış aksamaya uğruyor. Uzun vadede çok uygulanabilir bir şey değil. Zaten sürekli olması asla mümkün değil.” (D.B, Kadın)

“Senenin başında her öğrencimin bir elması olacak şekilde bir tablo oluşturmuştum. Tabloda elmaları eşit bölmelere ayırmıştım. Sonra öğrenciler güzel davranışlar sergiledikçe ve başarılı oldukça elmalarının bir bölümünü boyayacağımı söyledim. Ve elmasını bitiren öğrenciye de bir hediye alacağımı söyledim. Bir iki öğrenci hariç çoğu öğrenci elmasını doldurmak için uğraşıyordu. Sonra o uygulamayı kaldırdığımda öğrencilerin motivasyonlarında düşme ve davranışlarında bozukluk gözlemledim.” (G.T, Kadın)

“Her ödülle gittiğiniz zaman çocukta şöyle bir tepki uyandırılıyorsunuz; her defasında bir şey bekliyor. En basitinden tahtada bir soruyu cevaplamak için bile öğretmen bir şey verecek mi diye bir beklentiye giriyor ve bu beklenti kesildiği zaman çocukta derse katılmama problemi gözlemleniyor. Dikkatleri dağılıyor. Daha az ilgili oluyorlar.” (E.T, Kadın)

“Mesela örnek olarak ben bir ara sınıfta boyama etkinliği yaparken boyamayı yapmak istemeyen bir öğrencime bunu bitirirsen şöyle bir ödül vereceğimi söylemiştim. Boyamayı yaptı, sonraki etkinlikte ödül olmadığı için bu sefer ödül var mı yok mu diye bir tartışma yaşamıştık öğrencimle. Ödülün olmadığını söyleyince de ‘ben o zaman etkinliği yapmıyorum.’ diye bir serzenişte bulunmuştu.” (D.O, Erkek)

Görüldüğü üzere öğretmenler öğrencilere ödül vermeyi kestiklerinde davranışlarında bir sönme yaşadıklarını, öğrencilerin yaptıkları her doğru davranışta, her bildiği soruda ödül beklentisine girdiklerini gözlemlemişlerdir.

Öğretmenlerin tercih ediyorlarsa neden ödül ve ceza yöntemini tercih ettikleri, tercih etmiyorlarsa neden etmediklerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Ödül ve ceza yöntemini ara sıra kullanmayı tercih ediyorum çünkü istedik davranışların aslında ödülle pekiştirince değil de sonradan sönmeye yol açtığını fark ettim. O yüzden ödül vermeye dikkat ediyorum cezalarını da çok azaltarak veriyorum.” (A.A, Kadın)

“Şöyle ki duygusal pekiştireçler ile ya da işte motivasyon pekiştireçler ile çocuklara artık bir şeye motive edemediğini gördüm çağımızdan ötürü gerek teknolojinin kullanımında çocuklar çok doyumsuz bir hal aldılar ve artık ödülle olmadığı sürece onları böyle tam olarak derse adapte edemiyorum. Bu tür durumlarda maalesef ödül ve ceza yöntemini kullanıyorum.” (S.E.Ç, Kadın)

“Ödül ve ceza yöntemini kullanıyorum çünkü daha çok motive oluyorlar. Ödüller öyle büyük ödüllere değil sembolik ödüller olduğu için hem öğretmen açısından hem onlar açısından daha etkili olabileceğini düşünüyorum .” (D.B, Kadın)

“Ödülü de cezayı da kullanmayı tercih ediyorum çünkü hem sınıf düzeni açısından hem ders başarısı açısından hem de eğitimin devamlılığı açısından gerekli olduğunu düşünüyorum. Cezanın caydırıcılığı oluyorken yaramazlık açısından, ödülün ise başarı isteğini artırma açısından önemli olduğunu düşünüyorum.” (G.T, Kadın)

“Cezayı çok kullanmıyorum. Ödülü çok kullanıyorum. Ödülü özellikle birinci sınıflarda çocukları öğrenmeye teşvik amaçlı çok kullanıyorum. O an öğrenciye verilen bir aferin kelimesini motivasyon olarak gördüğü için derse katkısının çocuğa da olumlu yansıdığını düşünüyorum.” (F.Ç, Kadın)

“Sınıf içerisinde davranış bozukluğu olan çok fazla öğrencim var. Derse katılım sağlamak istemeyen öğrencilerim var. Verdiği doğru cevabı ödüllendirmem gereken, sınıf içi katılımı arttırmam gerektiren öğrencilerim mevcut. Bundan dolayı çok sık kullanıyorum özellikle ödülü daha sık kullanıyorum.” (A.T, Kadın)

“Tercih ediyorum çünkü çocukla konuşarak bir şeyleri birbirimize aktaramadığımızı fark ediyoruz ve çocuğun onu daha aktif bir şekilde yapabilmesi için ödül veya istenilmeyen davranışı sergilememesi için bir nevi kısıtlama olarak düşünülüyor ödül ve cezayı.” (D.O, Erkek)

“Kullanmayı tercih ediyorum çünkü öğrenci farklı teknikler kullanmama rağmen öğrenemediğinde ya da konuyu kavrayamadıklarında çok nadir olsa da ödül sistemine girişebiliyor. Öğrenciyi daha iyi teşvik edebilmek için daha çok motive olabilmesi için özellikle ödül yöntemini kullanıyorum.” (M.Y, Kadın)

Bu görüşlerden yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için, sınıf içi disiplini sağlamak için, öğrenmeye teşvik etmek için ödülü kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin sınıf içinde çaresiz kaldıklarında, öğrencilerin dikkatini çekmek, öğrenmeye ve olumlu davranışa yönlendirmek için ödülü kullandıkları görülmektedir. Ödülün öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiğini varsaymaktadırlar ancak bu yolla öğrencinin öğrenmenin kendisiyle ilgilenmediği gerçeğini göz ardı etmektedirler. Öğrenci davranışı kendi istediği değil ödül için, dolayısıyla öğretmeni bunu istediği için gerçekleştirmektedir. Bu ise kalıcı öğrenme yerine sönmeye teşne bir davranış ve öğrenmeye işaret etmektedir.

Öğretmenlere ödül vermeyi kestiklerinde öğrenci davranışlarında değişiklik gözlemleyip gözlemedikleri sorulduğunda aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

“Ödül vermeyi kestiğimde öğrencilerimde o davranışa karşı bir sönme gerçekleşiyor. Tekrar motivasyonu arttırmak için ödül vermeye çalıştığım da aynı sorunu tekrar yaşıyorum.” (A.A, Kadın)

“Bazen hırçın davranışlar sergilediklerini görüyorum ya da bunu bir hırs haline getirdikleri zaman arkadaşlarının hakkını gözetmek konusunda eksik kaldıklarını görüyorum. Bazı öğrenciler hemen hemen her hafta benzer davranışlar sergiledikleri için birinci olup haftanın ödülünü alırken bazı öğrenciler ise her hafta kendilerine hakim olamayıp kötü davranışlar sergiledikleri için ödülünden mahrum kaldıkları zaman birbirlerine karşı kinlenme durumlarını fark ettim.” (S.E.Ç, Kadın)

“Ödül kullandığımda ve bir gün o istikrarı sürdüremediğimde o gün baştan savma olunca öğrencilerin de bunu geçıştirdiklerini fark edebiliyorum” (D.B, Kadın)

“Öğrencilerin motivasyonlarında düşme ve davranışlarında bozukluk gözlemledim.”(G.T, Kadın)

“Gözlemlediğim oldu. Daha çok ödül artırımında çocuğun olumlu yansıma olduğunu görüyorum. Yani çocukta bir motive artışlığı, derse daha çok odaklanma oluyor.” (F. Ç, Kadın)

“Mesela, matematikte ilk defa bir konuyu anlatıyorsam ve çocukların dikkatini çekebilmem için bu soruyu çözene şeker vereceğim diyorum örneğin. Çocuklar ilk soruyu çözebilmek için büyük bir şeyle girişiyorlar, çözmeye çalışıyorlar, uğraşıyorlar. Çözen kişiye şekeri verdikten sonra da ikinci soruda veya üçüncü soruda çocuklarda bu beklentiyi görebiliyorum. Hep bir şeker isteme beklentisine giriyorlar. Bunun için sadece belirli yerlerde ödülün kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (E.T, Kadın)

“Ödül için konuştuğumda çok sık aralıklarla değil çok uzun aralıklarla kullandığım için çocuklar ben bunu yaparsam öğretmenim ödül verir diye düşünmüyorlar zaten. O yüzden sadece onu yapmak istiyorlar sonunda ödül olacağını bilmiyorlar. Çok nadiren verdiğim için şaşıyorlar.” (T.A, Kadın)

“Davranışlarında bir değişiklik olmuyor ama başlarda her ufak davranışlarını pekiştirdiğim için daha fazlasını istiyorlardı artık küçük ödüller değil daha büyük ödüller istenmeye başlandı. Daha sonrasında daha güzel davranışlar sergilediklerinde, daha fazla derse katılım sağladıkları zaman daha büyük ödüller vereceğimi söylediğimde çocuklar en başta bunu kabullenmiyorlardı. Ama daha sonrasında buna da çabuk alıştılar. Her türlü ödül almak istiyorlar artık. Hiçbir zaman ödül kesme durumu olmadı. Kesince çünkü isyan ediyorlar. Kabullenmiyorlar. Kesince büyük ihtimalle eskiye dönme davranışı sergilenir.” (A.T, Kadın)

“Bazen değişiklikler oluyor. Ödülün şöyle bir sıkıntısı da ortaya çıkabilir. Çok sık ödül kullandığımız zaman etkinliklerde, yaptığımız çalışmaların sonucunda çocukta artık karşılıklı bir şeyler yapma davranışı ortaya çıkabiliyor. O yüzden ödülü kullanırken çok dikkat etmemiz gereken ince bir çizgi var. Her şeye ödül vermemiz gerekiyor. Ödülü kestiğimizde bazı çocuklarda şu oluşabiliyor; ödül yoksa ben bu etkinliği yapmıyorum tarzı bir davranış ortaya çıktığını görebiliyoruz. Mesela örnek olarak ben bir ara sınıfta boyama etkinliği yaparken boyamayı yapmak istemeyen bir öğrencime bunu bitirirsen şöyle bir ödül vereceğimi söylemiştim. Boyamayı yaptı sonraki etkinlikte ödül olmadığı için bu sefer ödül var mı yok mu diye bir tartışma yaşamıştık öğrencimle. Ödülün olmadığını söyleyince de ‘Ben o zaman etkinliği yapmıyorum’ diye bir serzenişte bulunmuştu.” (D.O, Erkek)

“Öğrencilere ödül verdiğimde daha çok motive oluyorlar öğrenmeye daha istekli oluyorlar. Ve sınıfta bir öğrenci ödül kazandığında diğer öğrenciler de dolaylı olarak bunu kazanmak istediği

için onlar da motive olup daha çok odaklanabiliyorlar ama ödül kısmını sık sık kullandığımda sonradan ödüle alışabiliyorlar.” (M.Y, Kadın)

Görüldüğü üzere öğretmenlerden 5 tanesi ödül ortadan kalktığında öğrencilerde sönme gerçekleştiğini gözlemlemiştir. S.E.Ç. ödülü kestiğinde öğrencilerde hırçınlık gözlemlemiştir, derslerinde ödülü çok sık kullanan A.T.(Kadın) ise öğrencilerinin isyan ettiğini gözlemlemiştir. Çok uzun aralıklarla yani nadiren ödülü kullanan A.T.(Kadın) ise öğrencilerin ödüle alışmadıkları için şaşırıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin uzun vadeli görüşleri ve yöntemin sınırlı yanları sorulduğunda şu yanıtları vermişlerdir.

“İçsel motivasyonu etkilememesi. Dediğim gibi sadece çocukları bazı şeylere zorla yaptırarak kendi isteği dışında sadece ödülü odaklandıkları için davranışları gerçekleştirmek yerine ödül odaklı hareketler yapıyorlar ve devamlılığı olmuyor o yüzden ödül ve cezanın uzun vadeli sonuçlarının sadece negatif olarak görüyorum.” (A.A, Kadın)

“Aslında kısa vadede gerçekten bazen kolaya kaçtığım durumlarda çok işe yarıyor fakat uzun vadede baktığım zaman artık davranışı sadece ödül için yapmaya evriliyor ve ödülü bir süre sonra kesmem gerektiğinde çocuk bunu yapmamaya başlıyor. O yüzden uzun vadede çok tehlikeli kısa vadede çok kurtarıcı olabiliyor. Ödül artık bir cezaya evriliyor çünkü çocuk için sadece ödüle koşullanma oluyor ödül ortadan kalktığı gibi yapması gereken veya öğrenmesi gereken her şey ortadan kalkıyor bu durumda da bizim asıl amacımıza uymuyor.” (S.E.Ç, Kadın)

“Sınırlı yanları maliyetli olması bence. Çocuklar bağımlı olabiliyor. Ödül ortadan kalktığında davranış aksamaya uğruyor. Uzun vadede çok uygulanabilir bir şey değil zaten sürekli olması asla mümkün değil. Sürekli bir çocuğa ödül veremeyiz. Kısa vadede gerçekten çok işe yarıyor. Normal bir toplama kazanımında mesela ödül kullanmak kısa sürede daha motive edebiliyor öğrenciyi.” (D.B, Kadın)

“Eğer bir şey verirsiniz çocuğa çocuk onu sürekli beklenti haline giriyor ödülde. Ödül verdiğiniz zaman belki kendi kendini motive etme durumunu azaltma olayı olabiliyor. O yüzden ödülün böyle bir sıkıntısı olduğunu düşünüyorum. Cezanın da dediğim gibi çok uygulamamaya çalışıyorum çok zor durumda kalmadığım sürece. Ceza bence çocuğa olumlu asla yansıyan bir durum değil. O an davranışı belki bitirebilir ama akabinde daha fazla çocuğun olumsuz davranış sergilemesine sebep olur. Ödül uzun vadede kullanıldığı zaman çocuk bir yere kadar motive oluyorsa güzel ilerliyor. Okulun dışında da tabii ödülü bekleyebilir ama bunu da çok normal karşıyorum çünkü verilen bir şeyde çocuğu övmek ve pekiştirmek bana doğru geliyor çünkü özgüvenin arttığını da düşünüyorum. Bir şey yapıldığı zaman bir teşekkür bir aferin bence çocukların dışında genel insanların da hak ettiğini düşünüyorum yani böyle bir şeyin olması gerektiğini düşünüyorum.” (F.Ç, Kadın)

“Eğer sınıfta keskin bir ayırım varsa mesela bir grup iyiye bir grup kötüye burada sınırlı yanlar şöyle devreye giriyor; iyi olan çocuklar hep ödülü kazanıyor. Ve akademik anlamda daha düşük olanlar öğrenilmiş çaresizliğe girdikleri için hani ne de olsa biz yapamayacağımız düşüncesiyle daha pasif kalıyorlar. Başarılı olan öğrenciler ise ödülü almak için daha da çaba sergiliyorlar. Yani bana göre sınıfta keskin bir ayırım varsa ödül çok da etkili olduğunu ben söyleyemem. Uzun vadeli sonucunda çocuk hep bir beklentiye giriyor. Çocuk belli bir süre sonra bir yetişkin olacak bunun da farkındayım. Ve biz çocuğu nasıl eğitsek çocuk o şekilde büyüyecek. Ödülü sadece öğretmenlerin kullandığı olarak da algılamayalım ebeveynler de ödül ve cezayı kullanıyor. Çocukları hep ödülle veya cezayla bir yere getirdiğin zaman yetişkinlik hayatlarında da bu sorunları gözlemlenebildiği görülüyor. Daha pasif çocuklar yetiştiriyoruz. Çocuk çabalamak istemiyor ve bu tür yetişkinler de topluma fayda sağlamıyor. Uzun vadede işe yaradığını düşünmüyorum. Sadece o an işe yaradığını düşünüyorum.” (E.T, Kadın)

“Mesela çok kısa bir süre de olsa çok sık kullanıldığı zaman çocuk her yaptığı iyi bir şeyin sonucunda ödül bekleyebiliyor veya her yanlış için de geçerli bu. Ceza uzun süreli verildiği zaman da çocuk yanlış yapmaktan korkuyor ve yanlış yapmadıkça da öğrenemiyor aslında. Yanlış yapmaktan korkmak oluyor sınırlı yanlarından biri de. Uzun vadede de çok işe yaradığını düşünmüyorum. Kendini ifade edemeyen çocuklar bir şeyi söylediğinde yanlış olabileceğini düşünen kendini yanlış ifade eden veya hiç ifade edemeyen veya ödül için konuşsam tabiri caizse şımarık, her yaptığı iyi şeyin ardından ödül bekleyen çocuklar oluyor uzun vadede.” (T.A, Kadın)

“Ödül ve ceza yöntemiyle öğrencilerim dersi dinlemeye ve parmak kaldırmaya başladılar. Birbirleriyle oyun oynamaya başladılar. Bunlar yavaş yavaş olan bir süreçti hemen bir haftada bir ayda olan bir şey değildi. Uzun vadede bana artıları çok oldu. Artık dersi rahatlıkla işleyebiliyordum. Çocuklara bir ders boyunca ne yapmaları gerektiğini anlatmıyorum. Ne yapmaları gerektiğini artık öğrenmiş oldular. Neye ne ödül verileceğini ya da neye ne ceza verileceğini kendileri artık daha iyi biliyorlar.” (A.T, Kadın)

“Sürekli ödülle çocuğa etkinlik yaparsak çocukta artık bir şeyleri karşılıklı yapma, bir şeyleri yaparken karşı taraftan bir beklenti içerisine girme davranışı ortaya çıkar. Çocuk bunu sevdiği için ya da istediği için ve o an onu yapması gerektiği için değil de ben bunu yaparsam öğretmenim şunu verir ya da evde şunu yaparsam annem bana bunu alır tarzı bir beklentiye girer. Bu da çocukta bir şeyleri sadece karşılık bekleyerek yapma davranışı sergilemesine neden olur. Ceza ise genellikle olumsuz olarak görüyoruz ama cezanın olumlu tarafları da var. Bazen istemediğimiz davranışların sönmesine fayda sağlıyor. Ama sürekli bir çocuğa ceza verirsek bu çocukta uzun vadede bir şeyleri başaramama hissine bürünür ve çocuk kendini yetersiz hissetmeye başlar. Bu da çocuğun yapabildiği şeyleri de artık yapamayacağına kendini inandırıldığı bir durum doğurur. Uzun vadede de her şeyi ödüle veya cezaya bağlarsak çocuk artık şeye alışır ben yaparsam karşılığında şunu alırım hissine kapılır. Bu yüzden bence uzun süreli olarak ödül olumsuz davranışlara yol açar.” (D.O, Erkek)

“Eğitimde cezanın özellikle çok olumsuz yanları olabiliyor. Öğrencilere ağır cezalar verdiğimizde ileriki zamanlarda bu öğrenciyi kötü etkileyebiliyor. Onun için elimden geldiği kadar hafif cezalar vermeye çalışıyorum. Genellikle sevdiği bir şeyden mahrum bırakabiliyorum. Ödüle de sık sık verdiğim zamanlarda öğrenciler alışabiliyor ödüle. Ve bir süre sonra umursamıyorlar. Onun için ya ödülü değiştiriyorum ya da sık sık vermiyorum. Ödülün uzun vadeli sonuçlarına bakarsak da olumlu kısmı çok az bence. Maddi açıdan özellikle öğretmeni biraz zorlayabilir.” (M.Y, Kadın)

“Sınırlı yanlarıyla ilgili şundan bahsedebilirim. Her öğrencide ödül ve ceza yöntemi işe yaramayabiliyor ya da doğru yöntemi bulmak uzun sürebiliyor deneye deneye bulabiliyoruz. Derse ve okula ilgisiz olan ailesi ilgisiz olan öğrencilerde pek de etki etmiyor ödül ve ceza yöntemi. Çünkü aile ilgisiz çocuk ilgisiz motivasyon kaynağı yok öğrencinin. Kendi öğrencim mesela öyleydi. Ödev yapmıyordu. Ödül de kullandım ceza da kullandım yine de değişen bir şey olmadı. Başka sınırlı bir yanı ise bazen bazı öğrencilere maddi ve manevi ödüller işe yaramayabiliyor. Örneğin maddi durumu çok iyi olan bir öğrenci için verilen ödüller önemsiz oluyor. İlgisini çekebilecek başka ödüller gerekebilir. Uzun vadeli sonuçlarını pek fazla gözlemleyemedim o da biraz benden kaynaklı.” (G.T, Kadın)

Genel eğilime bakıldığında öğretmenler ödül ve ceza yöntemini kısa vadede işe yarar buluyorlar ancak uzun vadede görüşler olumsuz. Özellikle maddi ödüllerin öğretmeni ekonomik olarak zorlayabileceğini, belirli bir süre sonra öğrencilerin davranışı sadece ödül için yapmaya başladığını, sürekli ödül kazananların genelde aynı öğrenciler olmasının sınıfın diğer üyelerinde karamsarlığa ve çaresizliğe neden olduğu ifade edildiği gözlemlendi. T.A (Kadın) cezanın ise uzun vadede çocukları yanlış yapmaktan korkan bireyler haline getirdiğini belirtmiştir. A.T (Kadın) ve F.Ç (Kadın) uzun vadede olumlu görüş bildirmişlerdir.

Çalışmada öğrenimine devam etmekte olan ilkokul seviyesindeki 5 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirildi. Bunlardan ikisi 3. Sınıf, ikisi 4. Sınıf ve bir tanesi de 2. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktaydı.

Öğrencilerden üçü öğretmenlerinin onlara bazen ödev verdiğini söylerken ikisi öğretmenlerinin ödül ve cezayı kullandığını dile getirdi. Öğretmenlerdeki duruma paralel olarak görüşülen çocuklar da ödül ve cezanın öğretmenleri tarafından değişik zamanlarda uygulandığını dile getirdiler.

Çocuklara “Küs olduğun bir arkadaşın olduğunu düşünelim. Öğretmenin barışırsan sana çok sevdiği bir ödül vereceğini söyledi. Barışır mısın?” sorusu yöneltildi ve alınan cevaplar şöyleydi:

“Barışırım çünkü zaten hiçbir arkadaşımla küsmek istemem ve ödül de var için içinde.” (E.B, Kız Öğrenci, 4. Sınıf)

“Arkadaşım ile barışırım ama ödül almasam da barışırım. Hem ödül alırım hem de anneme sürpriz olmuş olur.” (A.G, Erkek Öğrenci, 2. Sınıf)

“Barışırım. Ödül için olmasa da barışırım. Zaten bir arkadaşım ile çok uzun süre küs kalamıyorum.” (Ş.G, Kız Öğrenci, 4. Sınıf)

“Barışırım. Çünkü kendim istediğim için barışırım.” (A.O, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

“Barışırım eğer arkadaşım isterse. Hem ödül almak için hem öğretmenimi kırmamak için hem de mesela arkadaşım çok istiyorsa onu da kırmamak için barışırım.” (A.Z.Ç, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

Bu noktada öğrenciler araştırmamızın nihai amacını ve çok önemli bir noktayı bizlere işaret ediyor: “Ödüle gerek yok!”. Görüldüğü üzere çocuklar barışma eylemini zaten kendi istedikleri için yapacaklarını bildiriyorlar. Peki bu noktada ödül ne işe yarıyor? Gerçekten ödüle gerek duyuyorlar mı? Çocuklar küs kalmaktan hoşlanmadıklarını, öğretmenlerini kırmak istemediklerini ifade ediyorlar ve ödülü ekstra ya da yan bir kazanım olarak görüyorlar.

Öğrencilere, öğretmenlerinin ödevlerini yapan ve sorduğu sorulara doğru cevap veren öğrencilere artı verdiğini, ödevlerini yapmayanlara ve soruyu bilemeyenlere eksi verdiğini varsaymaları söylendi. Ardından hangi arkadaşının daha çok artısı olduğunu merak edip etmeyeceği ve sınıfta en çok kendisinin eksisi olduğunda neler hissedeceği soruldu. Alınan cevaplar aşağıdaki gibiydi:

“Sınıfta en çok eksisi olan öğrenci olursam biraz kötü hissederim. Bir de yerin dibine girmiş gibi hissederim. Çünkü herkes bana bakıp gülebilir. Hangi arkadaşımın daha çok artısı olduğunu merak ederim. Çünkü öğretmenimiz genellikle ödevleri zor veriyor. O yüzden merak ederim.” (E.B, Kız Öğrenci, 4. Sınıf)

“Kötü hissederim çünkü sınıfta en beceriksiz olmuş olurum. Hangi arkadaşımın en çok artısı olduğunu düşünürüm. Çünkü hangi arkadaşımın olduğunu çok merak ederim.” (A.G, Erkek Öğrenci, 2. Sınıf)

“Kötü hissederim kendimi. Çünkü çok kötü bir durum. Çok eksi alıyorum kendimi beceriksiz, çalışmayan tembel birisi gibi hissederim. Hangi arkadaşımın daha çok artısı olduğunu merak ederim. Çünkü en çok artı alan arkadaşıma bakıp kendimi çalıştırabilirim. Azmim olur.” (A.O, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

“Sınıfta eğer en çok benim eksim olursa çok üzülürüm. Çünkü eksik fazla olduğu için ödevlerimi yapmam gerektiğini anlarım.” (A.O, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

“Hangi arkadaşımın daha çok artısı olduğunu merak ederim. Sınıfta en çok benim eksim olursa birazcık kötü hissederim. Çünkü arkadaşlarımla fazla artıları var benim de çok eksim var. Yani iyi hissetmem.” (A.Z.Ç, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

Çocukların tümünde ödülün ve cezanın rekabetçi bir atmosfer oluşturduğu görülüyor. Çocukların cevaplarından rekabetçi bir sınıf ortamının yanında sonuçları kestirilemeyecek bir kötü hissetme hali de açıkça görülmektedir.

Son olarak çocuklardan, öğretmenlerinin iki tane ödev verdiğini, birini yaparsa artı alacağını, diğerine artı vermeyeceğini ve kontrol de etmeyeceğini varsaymaları istendi. Buna göre hangi ödevi yapacakları soruldu. Cevaplar aşağıdaki gibiydi:

“Önce öğretmenimin ödül verdiği ödevi yaparım.” (E.B, Kız Öğrenci, 4. Sınıf)

“Artı verdiği ödevi tercih ederim.” (A.G, Erkek Öğrenci, 2. Sınıf)

“Artı olan ödevi yapmayı tercih ederim. Artılarımı daha fazla artırmak için hem de kendimi geliştiririm.” (A.O, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

“İkisini de yapabilme şansım var mı? Eğer birini tercih etmek zorundaysam artılı olan ödevi yaparım.” (A.O, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

“İkisini de yaparım. Kontrol ettiği ödevimde de belki bir yanlışım vardır.” (A.Z.Ç, Kız Öğrenci, 3. Sınıf)

Ödülün zararlı bir fonksiyonu burada açıkça gözlemlenmektedir. Ucunda ödül olan bir ödev öğrencilere daha cazip gelmektedir. Ödül ödevin mahiyetinin önüne geçmekte ve burada asıl amaç ödüle dönüşmektedir. Ancak A.O. ve A.Z.Ç. isimli öğrencilerin verdiği cevaplar bize önemli ölçüde ipucu vermektedir. Sorumluluk duygusu kazanmış, öğrenmeyi ve ödev yapmayı eğlenceli bulan bir çocuk ödül olsun ya da olmasın ödevlerini yapacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ödül ve ceza yöntemi öğretmenler arasında oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Çalışmada ödül ve ceza yöntemini hiç kullanmadığını söyleyen bir öğretmen olmadığı gibi tüm zararlı ve dezavantajlı yanlarının bilinmesine rağmen istedik davranış alma noktasında çaresizce bu yöntem ve tekniği kullanan öğretmenler vardır. Peki eğitimcileri buna zorlayan durumlar nelerdir? Anında sonuç alınabilir olması, istenilen davranışın ya da öğrenmenin kısa vadeli olarak gerçekleşmesi öğretmenleri ve ebeveynleri cezbetmektedir. Ancak öğretmenler ödülü kestiklerinde davranışın söndüğünü, öğrencilerin bazen isyan ettiğini, daha fazlasını isteyebildiğini, bir süre sonra doyumsuz hale gelebildiklerini ifade etmişlerdir. Ödül ve ceza sisteminin sürdürülebilir olmadığı açıkça görülmektedir. Bir süre sonra ödül almak ve cezadan kaçınmak öğrencinin asıl amacına dönüşmekte ve ileride çocuğun yaşam üslubu haline gelme tehlikesini içermektedir. Çocukların “Sonunda ödül varsa arkadaşınla barışır mısın?” sorusuna verdikleri cevaplar dikkat çekicidir. Çocuklar küs olmanın olumsuz yanlarının son derece farkındadır. Öğretmene düşen sadece çocuklara barışmak için gerekli ortamın hazırlanmasıdır. Ödül ya da ceza ilk akla gelen, en basit ve en hızlı sonuç alınabilen yöntemdir ancak kendine güvenen, zeki, problem çözebilen, çevresine ve ilişkilere duyarlı bir birey yetiştirilmesi amaç ise bu yöntemin son derece sınırlı ve olumsuz sonuçları olduğu sonucuna varılabilir. Üniversitelerin özellikle eğitim fakültelerinde öğretmenlere özellikle disiplin konusunda sınıfta karşılaşılabilecekleri olası olumsuz senaryolarla ilgili ödül ve ceza haricinde teknikler ve yöntemler öğretilmesine ağırlık verilmelidir. Öğretmen sınıfta bir rehber olmalı, gerekli koşulları hazırlamalı ve gerisini çocuklara bırakmalıdır. Böylece çocuklar konformist bireyler olarak yetişmeyecek, kendi kararlarını verebilen, risk alan, sorumluluk alabilen, karşılaştığı problemlere yaratıcı çözümler bulabilen bireyler olarak hayata atılacaklardır. Kolay olan ödül gibi durmaktadır. Ama çocukların inisiyatif almalarını beklemek daha zoru ve daha etkili olanıdır. Gruen(2006: 117)’ e göre çocuğun olanaklarını küçümsemekteyiz çünkü onları fark etmiyoruz ve onun gerçek sınırlarını küçümsüyoruz. Gruen, ödül ve ceza sistemiyle çocuğun, davranışını inisiyatif alarak kendi içinden çıkararak değil otoritenin iradesine boyun eğerek gerçekleştirmekte ama bu boyun

eğme aynı zamanda bilinmeyen, ve bu yüzden de denetlenemeyen ve yönlendirilemeyen bir saldırganlık kaynağı yarattığını ifade etmektedir. Ödevini yapan öğrencilere maddi ya da sembolik ödül, yapmayanlara ise maddi ya da sembolik ceza vermek yerine ödevler, tüm çocukların eğlenerek yapacakları kadar eğlenceli hale getirilmeli. Çocuğun ödevi ya da öğrenmeyi sıkıcı bulmaması için öğretmenler gerekli zenginleştirme ve farklılaştırma uygulamalarını işe koşmalıdır. Sınıftaki davranış ve disiplin problemlerini de ancak bu yolla öğrencinin kendisinin çözebileceği ortamı ve atmosferi yaratarak çözmek onların birey olma yolunda çok önemli adımları olacaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, B., & Babaoğlu, E. (2023). Öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ilişkin 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. (2019). 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 ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin 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. *Empatinin yitimi*. İstanbul: Çitlembik, 3. Basım, 2006
- Köçer, G., & Çınar, F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü? *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 410-429.
- Uysal, H., Altınkaynak, Ş. Ö., Taşkın, N., Akman, B. (2018). çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), 1-12. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.735>
- 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 ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.

ChatGPT'nin Matematik Eğitiminde Kavramsal Anlamanın Geliştirilmesine Katkısı

Celalettin ARSLAN¹

Volkan KAYA²

MEB

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, ChatGPT gibi yapay zeka (YZ) destekli araçların matematik eğitiminde kavramsal anlamayı nasıl derinleştirebileceğini teorik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Matematik eğitimi, soyut kavramların anlaşılmasını gerektiren bir alan olduğundan, öğrencilerin bu kavramları yüzeysel bilgiyle değil, derinlemesine kavrayarak öğrenmeleri büyük önem taşır. Kavramsal anlama, bir matematiksel kavramın arkasındaki mantığın ve farklı bağlamlarda nasıl uygulanabileceğinin anlaşılması olarak tanımlanır. Bu bağlamda, ChatGPT'nin metin tabanlı etkileşim özellikleri, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek çeşitli senaryolar ve problem çözme bağlamları sunabilir. Bu çalışmada, bilişsel yük teorisi, yapılandırıcı öğrenme teorisi ve çoklu temsil teorisi gibi yaklaşımlar değerlendirilmiş, ChatGPT'nin kesirler, fonksiyonlar, türev ve istatistiksel ölçümler gibi matematiksel kavramları öğretme potansiyeli teorik olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, ChatGPT'nin soyut matematiksel kavramları daha anlaşılır kılma konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları, ChatGPT'nin eğitimde kavramsal anlamayı derinleştiren bir araç olarak kullanılabilmesini ortaya koymakta, ancak bu potansiyelin sınıf içi uygulamalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. ChatGPT'nin matematik eğitimine entegrasyonunun öğretmenlere ve öğrencilere sunacağı katkılar, bireyselleştirilmiş ve etkili bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeli açısından ele alınmıştır. Bu çalışma, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler, ve Kaynakça gibi ana başlıkları kapsamaktadır. Bu başlıklar altında, ChatGPT'nin eğitimdeki rolü detaylandırılmış, teorik çerçeveler sunulmuş, elde edilen bulgular tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Kavramsal Anlama, Yapay Zeka, ChatGPT

Abstract

This study aims to theoretically examine how AI-powered tools, such as ChatGPT, can deepen conceptual understanding in mathematics education. Mathematics education is a field that requires the understanding of abstract concepts, making it essential for students to learn these concepts not through superficial knowledge but by grasping them in depth. Conceptual understanding is defined as the comprehension of the reasoning behind a mathematical concept and how it can be applied in different contexts. In this regard, ChatGPT's text-based interaction features offer various scenarios and problem-solving contexts that can help students better understand abstract concepts. In this study, theoretical approaches such as cognitive load theory, constructivist learning theory, and multiple representation theory were evaluated, and ChatGPT's potential to teach mathematical concepts such as fractions, functions, derivatives, and statistical measures was analyzed. The results show that ChatGPT has significant potential to make abstract mathematical concepts more comprehensible. The study's findings suggest that ChatGPT can be used as a tool to deepen conceptual understanding in education, but it is emphasized that this potential needs to be supported by classroom applications. The integration of ChatGPT into mathematics education offers benefits for both teachers and students by providing a personalized and effective learning experience. This study covers the main headings

¹ Sorumlu Yazar. Matematik Öğretmeni, MEB, celalettinarslan25@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1993-0550

² Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, vkaya@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6940-3260

such as Introduction, Method, Findings, Discussion, Conclusion and Recommendations, and References. Under these headings, the role of ChatGPT in education is detailed, theoretical frameworks are presented, the findings are discussed, and suggestions for future research are developed.

Keywords: Mathematics Education, Conceptual Understanding, Artificial Intelligence, ChatGPT

Giriş

Yapay zeka (YZ) teknolojilerinin eğitimdeki rolü, son yıllarda hızla artmış ve bu teknolojilerin çeşitli eğitim alanlarında nasıl etkin bir şekilde kullanılabilceği üzerine birçok akademik çalışma yapılmıştır. Özellikle matematik eğitimi, soyut kavramların anlaşılmasını gerektiren karmaşık bir alan olduğu için, öğrencilere bu kavramları derinlemesine anlamalarını sağlamak zorlayıcı olabilir. Matematiksel kavramların yüzeysel bilgiyle sınırlı kalmadan, anlamın derinleştirilmesi, kavramsal anlamayı gerektirir.

Kavramsal anlama, öğrencilerin bir matematiksel kavramı yüzeysel bilgi ile değil, derinlemesine kavrayarak anlamalarını ifade eder. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca formülleri ezberlemekle kalmayıp, kavramların arkasındaki mantığı ve bu kavramların farklı bağlamlarda nasıl uygulanabileceğini de anlamalarını gerektirir. Hiebert ve Lefevre (1986) kavramsal anlamayı, bir kavramın çeşitli bağlamlarda nasıl kullanılabilceğini anlamak olarak tanımlarken, bu süreçte öğrencilerin zihinsel temsiller oluşturduğuna dikkat çekerler.

Kavramsal anlama, matematiksel düşünme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Matematik eğitiminde, bu anlayışın gelişimi, öğrencilerin karmaşık problemleri çözme ve yeni bilgileri öğrenme yeteneklerini artırır (NCTM, 2000). Matematiksel kavramların derinlemesine anlaşılması, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirir ve farklı kavramlar arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olur.

ChatGPT gibi YZ destekli araçlar, öğrencilere bu derin kavramsal anlamayı kazandırma potansiyeline sahiptir. ChatGPT'nin metin tabanlı etkileşim özellikleri, öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirmek için çeşitli öğretim senaryoları ve problem çözme bağlamları sunabilir. Ancak, ChatGPT'nin matematik eğitimi bağlamında kavramsal anlamayı nasıl destekleyebileceğine dair teorik bir araştırma eksikliği bulunmaktadır. Bu araştırma, bu eksikliği doldurmayı amaçlamakta ve ChatGPT'nin matematiksel kavramların derinlemesine anlaşılmasını sağlamada nasıl bir rol oynayabileceğini teorik olarak incelemeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı derinleştirme potansiyelini teorik olarak incelemek amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımı benimsemektedir. Araştırmanın temel amacı, mevcut literatürdeki teorik yaklaşımlar ve modeller ışığında **ChatGPT'nin eğitimde nasıl etkili bir araç olabileceğini anlamaktır.**

ChatGPT

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen bir yapay zeka dil modelidir ve Generative Pre-trained Transformer (GPT) ailesinin bir üyesidir. Bu model, doğal dil işleme (NLP) alanında önemli bir yere sahiptir ve insan benzeri metin üretimi için tasarlanmıştır. ChatGPT, çok katmanlı bir yapay sinir ağına dayanarak çalışır ve dikkat mekanizmalarını kullanarak dilin bağlamsal ilişkilerini anlamaya olanak tanır. Önceden eğitilmiş bir model olarak, geniş bir metin veritabanı üzerinde öğrenim görmüş

olup, dil bilgisi, kavramlar ve genel bilgi hakkında derin bir anlayışa sahiptir. Eğitim süreci, iki aşamalı olup, ilk aşamada model geniş bir metin koleksiyonu üzerinde eğitilirken, ikinci aşamada belirli görevler için optimize edilmektedir.

ChatGPT, eğitim, iletişim, içerik üretimi ve duygu analizi gibi çeşitli uygulama alanlarında kullanılmaktadır. Eğitimde, öğrencilere konu anlatımı ve problem çözümü gibi konularda destek sağlarken; iletişimde, kullanıcılarla etkileşim kurarak soruları yanıtlar. Ancak modelin bazı sınırlamaları bulunmaktadır; yanlış veya yanıltıcı bilgiler üretebilir ve eğitildiği veri setleri toplumsal önyargılar içerebilir. Bu nedenle, ChatGPT'nin kullanımı sırasında etik ve sosyal sorumluluk konuları göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak, ChatGPT, dil işleme alanında önemli bir gelişme olmakla birlikte, dikkatli bir şekilde kullanılmalı ve insan etkileşimi ile desteklenmelidir.

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. Bu kapsamda, bilişsel yük teorisi (Sweller, 1988), yapılandırmacı öğrenme teorisi (Piaget, 1970) ve çoklu temsil teorisi (Ainsworth, 2006) gibi teorik çerçeveler de değerlendirilmiştir. Bu teoriler, ChatGPT gibi araçların kavramsal anlamayı derinleştirme potansiyelini daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır. Yerel literatürde yer alan birçok çalışmaya ait incelemelerde yapılmıştır.

Demircioğlu ve Demir (2024) yapmış oldukları çalışmada, yapay zekânın matematik eğitimine etkisini inceleyen makaleleri çeşitli açılardan analiz ederek, yapay zekâ teknolojilerinin bu alandaki gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmış ve Google Akademik veri tabanında yapılan taramalar sonucunda belirlenen kriterlere uygun 4 Türkçe ve 30 yabancı olmak üzere toplam 34 makale incelenmiştir. Makaleler, yayın yılı, ülke, araştırma yöntemi, anahtar kelimeler, kullanılan yapay zekâ araçları ve hedef alanlarına göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, yapay zekânın özellikle bilişsel boyut üzerinde yoğunlaştığını ve ChatGPT'nin en yaygın kullanılan yapay zekâ aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Güzey vd. (2023) yapmış oldukları çalışmada, 2019-2021 yılları arasında Web of Science veri tabanında "Artificial Intelligence in Education" ve "Education & Educational Research" kategorilerinde yayınlanmış 148 makaleyi inceleyerek yapay zekânın eğitimdeki kullanımını analiz etmeyi amaçlamaktadır. İçerik analizi yöntemiyle yapılan çalışmada, makalelerin büyük çoğunluğunun deneysel veya yarı deneysel çalışmalardan oluştuğu ve özellikle 2021 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, makalelerin çoğunda nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği ve genellikle 500 kişi üzeri örneklemelerin kullanıldığı görülmüştür.

Nayıroğlu ve Tutak (2024) yapmış oldukları çalışmada, yapay zeka (YZ) teknolojilerinin matematik eğitimindeki potansiyelini ve rolünü incelemektedir. Literatür taraması yöntemiyle mevcut YZ araçlarının öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmedeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma bulguları, YZ araçlarının problem çözme, analitik düşünme ve matematiksel düşünme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunan etkileşimli öğrenme platformları, adaptif test sistemleri ve sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimdeki etkinliğine vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak, YZ teknolojilerinin matematik eğitimine entegrasyonu, eğitimcilerin öğretim metodolojilerinde yenilikçi değişiklikler yapmalarına olanak tanırken, daha fazla deneysel çalışma yapılması gerektiği önerilmektedir.

Karabiyik (2024) bu çalışmada, ChatGPT gibi yapay zeka entegrasyonlarının matematik eğitimine katkılarını incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, dört matematik öğretmen adayı ve on yedi mühendislik öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, katılımcılara ChatGPT ile etkileşimde bulunma fırsatı verilerek deneyimlerini analiz etmiştir. Bulgular, ChatGPT'nin matematik problemlerini çözmede etkili olduğunu, ancak geometri gibi bazı konularda kısıtlılıklar yaşadığını göstermiştir. Kullanıcılar, ChatGPT'yi eğitimde devrim yaratabilecek bir araç olarak değerlendirmiş, ancak potansiyel riskler ve sorunlar da vurgulanmıştır. Çalışma, eğitimde Chatbot teknolojisinin güvenli ve etkili entegrasyonu için öneriler sunarak, bu alanda daha fazla araştırma ve yönlendirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Broutin (2023) yapmış olduğu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının ChatGPT ile başlangıç deneyimlerini incelemektedir. Araştırma, 32 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen nitel bir durum çalışmasıdır ve katılımcıların ChatGPT ile yaptıkları sohbetlerin ekran görüntülerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının ChatGPT ile duygusal ve sosyal boyutlarda etkileşim kurma eğiliminde olduklarını, bilimsel bilgi ve öğretim bilgisi ile ilgili sorular sorduklarını göstermektedir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerine entegrasyonunun doğal bir süreç olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, yapay zekâ ile eğitim alanında yapılacak daha fazla araştırmanın gerekliliğine de vurgu yapmaktadır.

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 bazıları oluşturmaktadır ve öğrencilerin bu kavramları derinlemesine anlamaları büyük önem taşır. Örneğin, kesirlerin farklı temsilleri (görsel, sözel, sayısal) kullanılarak ChatGPT'nin, öğrencilerin bu kavramı daha iyi anlamalarına nasıl katkı sağlayabileceği teorik olarak incelenmiştir. Ayrıca, fonksiyonlar ve türev gibi daha ileri düzey kavramların ChatGPT aracılığıyla nasıl öğretilebileceği ve öğrencilerin bu kavramların altında yatan mantığı kavrayıp kavrayamayacağı analiz edilmiştir.

Eğitim Alanındaki Teorik Yaklaşımların Analizi

Matematik eğitiminde kavramsal anlama, öğrencilerin bir matematiksel kavramı yüzeysel bilgiyle değil, derinlemesine kavrayabilmesini ve bu kavramı farklı bağlamlarda uygulayabilmesini ifade eder. Bu süreci destekleyen teorik yaklaşımlar, öğrencilerin zihinsel süreçlerini anlamaya ve öğretim yöntemlerini buna göre uyarlamaya odaklanır. Bu bağlamda, Bilişsel Yük Teorisi, Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi ve Çoklu Temsil Teorisi, ChatGPT gibi yapay zeka (YZ) destekli araçların matematik eğitimi üzerindeki etkisini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Bilişsel Yük Teorisi (Sweller, 1988)

Bilişsel Yük Teorisi, öğrenme sırasında öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin sınırlı olduğunu ve bu kapasitenin aşırı yüklenmesinin öğrenmeyi zorlaştırabileceğini öne sürer. Bu teoriye göre, eğitim materyalleri öğrencinin bilişsel yükünü azaltacak şekilde düzenlenmelidir. Matematik eğitimi gibi karmaşık ve soyut kavramların öğretiminde bilişsel yük, öğrenme sürecinde ciddi bir engel oluşturabilir.

ChatGPT'nin rolü:

ChatGPT, öğrencinin bireysel hızına ve kavrayışına göre içerik sunarak bilişsel yükü yönetmeye yardımcı olabilir. Örneğin, bir öğrenci bir matematiksel kavramı anlamakta zorlanıyorsa, ChatGPT

bu kavramı basit bir dille açıklayabilir ve öğrencinin anlayış seviyesine uygun ek açıklamalar yapabilir.

Ayrıca, ChatGPT'nin anında geri bildirim sunma yeteneği, öğrencilerin yanlış anlamaları hızla düzeltmelerine ve kavramları adım adım öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu, bilişsel yükü **azaltırken kavramsal anlamayı derinleştirebilir.**

Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi (Piaget, 1970)

Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi, bireylerin bilgiyi aktif olarak inşa ettikleri ve yeni bilgileri, önceki deneyim ve bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırdıkları görüşüne dayanır. Bu teoriye göre, öğrenciler soyut matematiksel kavramları, kendi zihinsel süreçleri aracılığıyla keşfetmeli ve anlamlandırmalıdır.

ChatGPT'nin rolü:

ChatGPT, öğrencilere sorular sorarak ve onların mantıklı çıkarımlar yapmalarına rehberlik ederek yapılandırmacı bir öğrenme deneyimi sunabilir. Örneğin, ChatGPT, bir öğrenciden bir fonksiyonun özelliklerini keşfetmesini isteyebilir ve öğrenciyi doğru sorular yönelterek fonksiyonların grafiksel temsilini anlamasına yardımcı olabilir.

Ayrıca, öğrenci ChatGPT'ye bir matematik problemi sorduğunda, doğrudan cevabı vermek yerine, öğrenciyi yönlendirici sorularla çözüm sürecine dahil edebilir. Bu sayede, öğrenci problem üzerinde düşünür ve kendi çözüm stratejilerini geliştirir, böylece kavramsal anlama derinleşir.

Çoklu Temsil Teorisi (Ainsworth, 2006)

Çoklu Temsil Teorisi, bir kavramın farklı temsillerinin (örneğin, sözel, görsel, sembolik) öğrenmeyi ve kavramsal anlamayı desteklediğini savunur. Özellikle matematik eğitiminde, kesirler, fonksiyonlar veya türev gibi kavramlar, sadece sembollerle değil, görseller ve sözel açıklamalarla da desteklenmelidir.

ChatGPT'nin rolü:

ChatGPT, matematiksel kavramları farklı temsillerle açıklayarak öğrencilere kavramları farklı açılardan görme imkanı sunabilir. Örneğin, bir öğrenci kesirler konusunda zorlanıyorsa, ChatGPT kesirleri hem sözel olarak açıklayabilir hem de bir kesrin görsel temsilini tanımlayarak kavramsal anlamayı pekiştirebilir.

Ayrıca, ChatGPT, fonksiyonların grafiksel temsillerini sözel olarak tarif edebilir ve öğrencilere bu fonksiyonların sayısal ve sembolik karşılıklarını gösterebilir. Bu tür çoklu temsil, öğrencinin farklı temsil biçimleri arasında bağlantı kurmasına ve kavramı derinlemesine anlamasına yardımcı olabilir.

Bu Teorilerin ChatGPT ile Birleştirilmesi

ChatGPT gibi YZ destekli araçlar, yukarıda ele alınan teorilerle uyumlu bir şekilde tasarlanarak matematik eğitimine entegre edilebilir. Bilişsel Yük Teorisi açısından, ChatGPT'nin bireyselleştirilmiş ve özelleştirilebilir geri bildirim özellikleri, öğrencinin öğrenme sürecini destekleyip aşırı bilişsel yükü azaltabilir. Yapılandırmacı Teori bağlamında, ChatGPT öğrencinin aktif öğrenme süreçlerine dahil edilmesini sağlayabilir; öğrencinin kendi öğrenme sürecini

yapılandırmasına imkan tanır. Çoklu Temsil Teorisi ile ChatGPT, soyut matematik kavramlarının farklı biçimlerde temsillerini sunarak kavramsal anlamayı derinleştirebilir.

Bu teorilerin her biri, ChatGPT'nin matematik eğitimi bağlamında sunduğu olanakları değerlendirmek için önemli içgörüler sağlar. Bu araçlar, öğrencinin bireysel öğrenme yolculuğunu destekleyerek kavramsal anlama süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Teorik olarak, bu yaklaşımların entegrasyonu, matematiksel kavramların sadece formüllerle değil, anlamın derinlemesine kavranmasıyla öğrenilmesine katkı sağlar.

Bulgular

Çalışmada, öğrencilerin matematiksel kavramları anlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmelerinde ChatGPT'nin katkıları incelenmiş ve ChatGPT'nin sunmuş olduğu örnek yapılarla ait bulgular elde edilmiştir.

Kesirler

Kesirler, genellikle soyut bir kavram olarak algılanır. Öğrencilerin bireysel anlamlandırma sürecinde farklı temsillere ihtiyaç duyabilirler. Görsel, sayısal ve sözel temsiller arasında geçiş yapma becerisi, kavramsal anlamayı güçlendirebilir. ChatGPT'nin kesirler konusunun öğretim sürecindeki katkıları ve ürettiği açıklamalar Tablo-1'de görülmektedir.

Tablo 1: ChatGPT'nin Kesirler Konusunun Öğretim Sürecine Katkıları ve Ürettiği Açıklamalar

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
Kesirlerin Temsili ve Anlaşılması: Öğrenciler, kesirleri görsel, sayısal ve sözel olarak doğru şekilde anlamakta zorlanabilirler.	- Çeşitli Temsiller Kullanma: ChatGPT, kesirleri sözel açıklamalarla birlikte görsel temsiller ve sayısal örneklerle açıklayabilir. Örneğin, bir pizza örneği vererek " $1/4$ " kesirini somutlaştırabilir. - Farklı Temsiller Arasında Bağlantı Kurma: Kesirlerin farklı biçimlerde nasıl temsil edildiğini açıklayarak kavramlar arası ilişkiyi güçlendirebilir.	"Bir pizzayı dört eşit parçaya böldüğünde, her parça ' $1/4$ 'tür. Şimdi iki parça alırsan, toplamda ' $2/4$ ' pizza yemiş olursun, bu da ' $1/2$ ' ile aynıdır."
Kesirlerin Bütün Kavramıyla İlişkisi: Kesirlerin, bir bütünün parçaları olduğu fikrini kavramada zorlanabilirler.	- Bütün ve Parça İlişkisini Açıklama: ChatGPT, "Bütün bir nesneyi kaç parçaya böldüğümüz ve bu parçalardan kaçını aldığımız" şeklinde açıklamalar yapabilir. Ayrıca, bir bütünün parçalarını sayısal ve görsel örneklerle somutlaştırarak, öğrencilerin bu ilişkiyi kavramasına yardımcı olabilir.	"Bir pastayı 8 dilime bölersek, her dilim pastanın ' $1/8$ 'i olur. Eğer 3 dilim alırsan, bu pastanın ' $3/8$ 'ini yemiş olursun."
Kesirlerde Toplama ve Çıkarma İşlemleri: Paydaları eşitleme veya farklı paydalı kesirleri toplama öğrenciler için zor olabilir.	- Adım Adım Rehberlik: ChatGPT, kesir toplama ve çıkarma işlemlerini adım adım açıklayarak öğrencilerin zorlandıkları noktalarda bireysel hızda ilerlemelerine olanak tanır. - Farklı Örneklerle Pekiştirme: Çeşitli örnekler vererek, işlemlerin farklı senaryolarda nasıl uygulandığını gösterir (örn. $1/2 + 1/3$).	" $1/2 + 1/3$ işlemini yapalım. İlk olarak paydaları eşitlemeliyiz. $1/2$ 'yi 3 ile, $1/3$ 'ü 2 ile genişletirsek $3/6 + 2/6$ elde ederiz. Şimdi bu iki kesiri toplayarak $5/6$ buluruz."
Kesirlerin Gerçek Hayatla İlişkilendirilmesi: Öğrenciler, kesirleri günlük yaşamla ilişkilendirmekte güçlük çekebilirler.	- Gerçek Hayat Örnekleri Verme: ChatGPT, kesirleri somutlaştırmak için gerçek hayat örnekleri sunabilir (örn. yemek tariflerinde kesirlerin kullanımı, bir bütçenin kesirler halinde bölünmesi). Bu, kesirlerin günlük hayattaki kullanımını açıklayarak	"Bir yemek tarifinde $1/2$ su bardağı şeker gerektiğini düşün. Eğer bu tarifi iki katına çıkarırsan, ne kadar şeker kullanman gerekir? Cevap, 1

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
	öğrencilerin ilgisini çeker ve kavramsal anlamayı artırır.	su bardağı olur çünkü 1/2'yi iki katına çıkarıyoruz."
Farklı Kesirlerle Karşılaştırma Yapmak: Kesirlerin büyüklüklerini karşılaştırmak ve sıralamak zorlayıcı olabilir.	- Görsel Karşılaştırma ve Açıklama: ChatGPT, farklı kesirleri görsel olarak karşılaştırabilir (örn. 1/3 ile 1/4'ü bir grafik üzerinde gösterme) ve hangi kesirin daha büyük olduğunu somutlaştırabilir. Ayrıca, sayısal ve sözel açıklamalarla, bu tür karşılaştırmaların mantığını adım adım açıklayabilir.	"1/3 mü daha büyüktür yoksa 1/4 mü? Bunu bir pasta üzerinde düşünelim. Eğer pastayı üçe bölersen, her parça daha büyük olur. Yani 1/3, 1/4'ten büyüktür çünkü daha az sayıda parçaya bölüyoruz."

Fonksiyonlar

Fonksiyonlar, öğrenciler arasında genellikle soyut olduğu düşünülen ve farklı temsillerle öğrenilmesi gereken bir kavramdır. Bu kavramın farklı bağlamlarda anlaşılması önemlidir. ChatGPT'nin kesirler konusunun öğretim sürecindeki katkıları ve ürettiği açıklamalar Tablo-2'de görülmektedir.

Tablo 2: ChatGPT'nin Fonksiyonlar Konusunun Öğretim Sürecine Katkıları ve Ürettiği Açıklamalar

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
Fonksiyonların Temel Tanımını Anlama: Öğrenciler, fonksiyonların bir girdi ile bir çıktı arasındaki ilişkiyi anlamakta zorlanabilirler.	- Temel Tanımın Açıklanması: ChatGPT, fonksiyonların tanımını basit ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilir. Fonksiyonun her girdi için tek bir çıktı üreten bir kural olduğunu vurgulayan açıklamalar yapabilir. - Görsel Temsiller: Fonksiyonların grafiklerini çizerek, girdi-çıkıtı ilişkisini görsel olarak gösterebilir.	"Bir fonksiyon, her girdi için tek bir çıktı üreten bir kuraldır. Örneğin, $f(x) = 2x + 3$ fonksiyonunda, x değerini 2 ile çarpıp 3 ekliyoruz ve bu sonuç bize $f(x)$ değerini veriyor. Eğer $x = 1$ ise, $f(x) = 2*1 + 3 = 5$ olur."
Fonksiyonların Grafiklerini Anlama: Öğrenciler, fonksiyonların grafiklerini ve bunların anlamını kavramakta zorlanabilirler.	- Grafiklerin Açıklanması: ChatGPT, fonksiyon grafiklerini adım adım açıklayabilir ve grafik üzerinde farklı x değerlerinin nasıl $f(x)$ çıktıları oluşturduğunu gösterebilir. - Grafik Üzerinden Analiz: Grafik üzerinde eğim ve kesim noktalarını açıklayarak, fonksiyonun görsel özelliklerini öğrencilerin anlamasını sağlayabilir.	" $f(x) = x^2$ fonksiyonunun grafiği bir parabol şeklindedir. x değerlerini değiştirirsen, grafikteki y değerlerinin nasıl değiştiğini görebilirsin. Örneğin, $x = 2$ iken $y = 4$ olur."
Fonksiyonların Özelliklerini Anlama: Öğrenciler, fonksiyonların çeşitli özelliklerini (örneğin, doğrusal mı yoksa eğrisel mi oldukları) anlamakta zorlanabilirler.	- Fonksiyon Türlerinin Açıklanması: ChatGPT, doğrusal fonksiyonlar, kuadratik fonksiyonlar ve diğer türlerin özelliklerini detaylı bir şekilde açıklayabilir. - Örneklerle Pekiştirme: Farklı türlerdeki fonksiyonların grafiklerini ve özelliklerini örneklerle açıklayarak, öğrencilere bu kavramların nasıl çalıştığını gösterebilir.	"Doğrusal fonksiyonlar, grafikte düz bir çizgi oluşturur. Örneğin, $f(x) = 2x + 1$ fonksiyonu doğrusal bir fonksiyondur. Kuadratik fonksiyonlar ise parabol şeklinde bir grafik çizer. $f(x) = x^2$ gibi."
Fonksiyonların Analitik ve Grafikselle Temsillerini Karşılaştırma: Öğrenciler, bir fonksiyonun analitik (denklem) ve grafikselle (grafik) temsillerini karşılaştırmada zorlanabilirler.	- Analitik ve Grafikselle Temsillerin Açıklanması: ChatGPT, analitik ve grafikselle temsiller arasındaki farkları açıklayabilir ve her iki temsili de birlikte göstererek, öğrencilerin her iki temsildeki bilgiyi nasıl ilişkilendirebileceğini anlatabilir. - Örnekler ve Uygulamalar: Belirli fonksiyonlar için hem analitik hem de	" $f(x) = 2x + 3$ fonksiyonunun analitik temsili, formülü ' $f(x) = 2x + 3$ 'tür. Grafikselle temsili ise x ekseninde farklı x değerleri için y değerlerini gösteren bir çizgidir. Bu grafikte, her x değeri için $f(x)$ değerini görebilirsin."

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
	grafiksel temsilleri gösteren örnekler verebilir.	
Fonksiyonların Tersini Anlama: Fonksiyonların tersini kavramak ve doğru şekilde hesaplamak öğrenciler için zor olabilir.	- Fonksiyonların Tersinin Hesaplanması: ChatGPT, bir fonksiyonun tersinin nasıl hesaplanacağını adım adım açıklayabilir. - Grafik Üzerinden Ters Fonksiyonların Gösterilmesi: Ters fonksiyonların grafiklerini göstererek, öğrencilere ters fonksiyonların nasıl çalıştığını görsel olarak açıklayabilir.	" $f(x) = 2x + 3$ fonksiyonunun tersini bulmak için önce ' $y = 2x + 3$ ' denklemini x için çözmeliyiz. Bu, ' $x = (y - 3) / 2$ ' olur. Yani, ters fonksiyon $f^{-1}(x) = (x - 3) / 2$ olarak bulunur."

Türev

Türev, değişim oranını ifade eden bir kavramdır ve genellikle öğrenciler tarafından zorlayıcı bulunur. Bu nedenle, kavramın görsel ve matematiksel açıklamalarla desteklenmesi önemlidir. ChatGPT'nin türev konusunun öğretim sürecindeki katkıları ve ürettiği açıklamalar Tablo-3'te görülmektedir.

Tablo 3: ChatGPT'nin Türev Konusunun Öğretim Sürecine Katkıları ve Ürettiği Açıklamalar

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
Türev Kavramının Temel Tanımını Anlama: Öğrenciler, türevlerin bir fonksiyonun anlık değişim oranını nasıl ifade ettiğini anlamakta zorlanabilirler.	- Temel Tanımın Açıklanması: ChatGPT, türevin tanımını basit ve anlaşılır bir şekilde açıklayabilir. Türevlerin, bir fonksiyonun belirli bir noktadaki eğim değişimini temsil ettiğini vurgulayan açıklamalar yapabilir. - Görsel Temsiller: Türev kavramını grafikler üzerinden göstererek, eğimin nasıl değiştiğini ve türevlerin grafik üzerindeki etkilerini görsel olarak anlatabilir.	"Türev, bir fonksiyonun bir noktadaki anlık değişim hızıdır. Örneğin, $f(x) = x^2$ fonksiyonunun türevi $f'(x) = 2x$ 'tir. $x = 2$ noktasında türev, eğimin 4 olduğunu gösterir."
Türev Alma Kurallarını Öğrenme: Öğrenciler, türev alma kurallarını (çarpan kuralı, toplam kuralı, zincir kuralı vb.) uygulamakta zorlanabilirler.	- Kuralların Açıklanması: ChatGPT, türev alma kurallarını adım adım açıklayabilir. Her kural için detaylı örnekler vererek, öğrencilerin bu kuralları nasıl uygulayacaklarını öğretir. - Örnek Problemler: Türev alma kuralları ile ilgili örnek problemler çözerek, öğrencilerin bu kuralları pekiştirmelerine yardımcı olabilir.	"Çarpan kuralı: Eğer $f(x) = g(x) * h(x)$ ise, türev $f'(x) = g'(x) * h(x) + g(x) * h'(x)$ olarak hesaplanır. Örneğin, $f(x) = 2x * (x + 1)$ fonksiyonunun türevi $f'(x) = 2 * (x + 1) + 2x * 1 = 3x + 2$ 'dir."
Fonksiyonların Grafiklerinde Eğimi Anlama: Öğrenciler, fonksiyon grafiklerinde türevin eğimi nasıl ifade ettiğini kavramakta zorlanabilirler.	- Grafik Üzerinden Türev: ChatGPT, türevlerin fonksiyon grafiklerinde nasıl görüldüğünü ve eğimin nasıl değiştiğini grafikler üzerinden açıklayabilir. - Eğim Analizi: Farklı fonksiyonlar için grafik üzerinde eğim hesaplamaları yaparak, türevlerin nasıl hesaplandığını ve yorumlandığını gösterebilir.	" $f(x) = x^3$ fonksiyonunun grafiğinde türev, x ekseninde eğimin nasıl değiştiğini gösterir. $x = 2$ noktasında türev $f'(x) = 3x^2 = 12$ 'dir, bu da grafikte $x = 2$ noktasında eğimin 12 olduğunu gösterir."
Türev Hesaplama Tekniklerini Uygulama: Öğrenciler, türev hesaplama tekniklerini (örneğin, diferansiyasyon, kapalı fonksiyon türevi alma) uygulamakta zorluk çekebilirler.	- Adım Adım Çözümler: ChatGPT, türev hesaplama tekniklerini adım adım açıklayarak, öğrencilerin bu teknikleri nasıl kullanacaklarını gösterebilir. - Uygulamalı Problemler: Çeşitli türev hesaplama teknikleri ile ilgili örnek problemler sunarak, öğrencilerin bu	"Kapalı fonksiyon türevi alma: Eğer $x^2 + y^2 = 25$ ise, türev alırken dy/dx 'yi bulmalıyız. $x^2 + y^2 = 25$ 'ten türev alınarak $2x + 2y(dy/dx) = 0$ elde edilir. Bu durumda $dy/dx = -x/y$ olur."

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
	teknikleri nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabilir.	
Türevlerin Gerçek Hayattaki Uygulamalarını Anlama: Öğrenciler, türevlerin gerçek dünyadaki uygulamalarını ve anlamını kavramakta zorlanabilirler.	- Gerçek Hayat Örnekleri: ChatGPT, türevlerin gerçek hayat senaryolarındaki uygulamalarını açıklayabilir. Örneğin, hız, ivme ve diğer değişim oranları gibi konularda türevlerin nasıl kullanıldığını örneklerle anlatabilir. - Modelleme ve Simülasyon: Türevlerin gerçek hayat problemlerindeki rolünü gösteren modelleme ve simülasyonlar sunarak, öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamalarını sağlayabilir.	"Türevler hız hesaplamalarında kullanılır. Örneğin, bir aracın hızını, mesafe-fonksiyonunun türevi ile bulabiliriz. Eğer mesafe = $5t^2$, hız = $10t$ olur. $t = 3$ olduğunda hız 30 km/saat olur."

Pisagor Teoremi

Pisagor teoremi, öğrencilerin görsel ve sayısal becerilerini birleştirerek anlamalarını gerektiren bir geometri konusudur. Teoremin farklı problem durumları ile sunulması, öğrencilerin anlama düzeyini artırabilir. ChatGPT'nin Pisagor teoremi konusunun öğretim sürecindeki katkıları ve ürettiği açıklamalar Tablo-4'te görülmektedir.

Tablo 4: ChatGPT'nin Pisagor Teoremi Konusunun Öğretim Sürecine Katkıları ve Ürettiği Açıklamalar

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
Pisagor Teoreminin Temel Tanımını Anlama: Öğrenciler, teoremin ne anlama geldiğini ve nasıl uygulandığını anlamakta zorlanabilirler.	- Basit Tanımlama: ChatGPT, Pisagor teoremini basit ve anlaşılır bir dille açıklayarak temel kavramın öğrenilmesini sağlayabilir. - Somut Örnekler: Gerçek hayatla bağlantılı örnekler vererek teoremin kullanımını daha somut hale getirebilir.	"Pisagor teoremi, dik üçgenlerde hipotenüsün karesinin, diğer iki dik kenarın karelerinin toplamına eşit olduğunu söyler. Örneğin, bir dik üçgenin kenarları 3 ve 4 ise, hipotenüs 5 birim olacaktır ($3^2 + 4^2 = 5^2$)."
Soyut Geometri Kavramları ile Zorlanma: Öğrenciler, üçgenlerin geometrik özelliklerini anlamakta zorlanabilirler.	- Görsel Destek: ChatGPT, üçgenlerin geometrik özelliklerini görselleştirerek, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Üçgenlerin dinamik çizimleri ve farklı açılarla yapılan analizler, öğrencilerin kavrayışını güçlendirir.	"ChatGPT, bir dik üçgen çizerek hipotenüs ve dik kenarların nasıl ilişkilendirildiğini görsel olarak gösterebilir. Örneğin, dik kenarları 6 ve 8 olan bir üçgenin hipotenüsünü interaktif çizimle gösterebilir."
Teoremin Farklı Üçgenlerde Uygulanmasını Anlama: Teoremin sadece dik üçgenlerde geçerli olduğunu unutmama veya farklı üçgen türlerinde uygulama hataları.	- Teoremin Sınırlarının Açıklanması: ChatGPT, Pisagor teoreminin sadece dik üçgenler için geçerli olduğunu vurgulayabilir. Farklı üçgen türleriyle karşılaştırmalar yaparak, öğrencilerin hangi durumlarda teoremin uygulanabileceğini anlamalarını sağlayabilir.	"Pisagor teoremi, yalnızca dik üçgenlerde uygulanır. Örneğin, bir eşkenar üçgen için bu teorem geçerli değildir çünkü bu tür üçgenlerde dik açı yoktur."
Teoremin Sayısal Uygulamalarını Yapma: Öğrenciler, Pisagor teoremiyle verilen sayısal problemleri çözmekte zorlanabilirler.	- Adım Adım Problem Çözümü: ChatGPT, öğrencilerle adım adım Pisagor teoremi sorularını çözerek, her aşamada kavramın nasıl uygulandığını açıklayabilir. - Çeşitli Örnekler: Farklı zorluk seviyelerinde sorular sunarak,	"Bir dik üçgende kenarlar 6 ve 8 birimse, hipotenüs uzunluğunu hesaplayalım. ChatGPT, her adımı açıklar: ($6^2 + 8^2 = c^2$, $36 + 64 = c^2$, $100 = c^2$, $c = 10$)."

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
	öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirebilir.	
Gerçek Hayatta Pisagor Teoremini Kullanma: Öğrenciler, teoremin gerçek hayattaki uygulamalarını kavramakta zorlanabilirler.	- Gerçek Hayat Örnekleri: ChatGPT, günlük hayatta Pisagor teoreminin nasıl kullanıldığını gösterebilir. Mimarlık, mühendislik veya coğrafya gibi alanlardan örnekler vererek, teoremin pratik uygulamalarını açıklayabilir.	"Bir binanın çatısının uzunluğu hesaplanırken Pisagor teoremi kullanılabilir. Çatının yüksekliği ve taban uzunluğu bilindiğinde, eğik kenar (çatı uzunluğu) hesaplanabilir."
Hipotenüs ve Dik Kenarlar Arasındaki İlişkiyi Kavrama: Öğrenciler, hipotenüsün ne olduğunu ve dik kenarlardan nasıl farklı olduğunu anlamakta zorlanabilirler.	- Tanımın Açıklanması: ChatGPT, hipotenüs ve dik kenarlar arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde tanımlayarak kavramları netleştirir. - Görsel Temsiller: Farklı üçgen türlerinin görselleri ile hipotenüs ve dik kenarlar arasındaki ilişkiyi somutlaştırarak öğrencinin anlamasına yardımcı olabilir.	"Hipotenüs, dik üçgende en uzun kenardır ve dik açının karşısında yer alır. Örneğin, kenar uzunlukları 5 ve 12 olan bir üçgenin hipotenüsü 13 birimdir."

İstatistiksel Ölçümler

Ortalama, medyan, mod ve standart sapma gibi kavramlar, öğrencilerin veri analizi yaparken derinlemesine anlamalarını gerektirir. ChatGPT'nin istatistiksel ölçümler konusunun öğretim sürecindeki katkıları ve ürettiği açıklamalar Tablo-5'te görülmektedir.

Tablo 5: ChatGPT'nin İstatistiksel Ölçümler Konusunun Öğretim Sürecine Katkıları ve Ürettiği Açıklamalar

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
Ortalama, Medyan ve Mod Kavramlarını Karıştırma: Öğrenciler bu üç merkezi eğilim ölçüsünü birbirine karıştırabilir.	- Tanımların Açıklanması: ChatGPT, bu kavramları basit ve anlaşılır bir şekilde açıklayarak, her bir ölçümün farklılıklarını netleştirir. - Karşılaştırmalı Örnekler: ChatGPT, bu kavramları bir veri seti üzerinden karşılaştırmalı olarak sunar.	"Ortalama, veri setindeki tüm değerlerin toplamının veri sayısına bölünmesidir. Medyan, sıralanmış veri setinde ortadaki değerdir. Mod, en sık tekrar eden değerdir. Örneğin, [3, 3, 4, 6, 7] veri setinde ortalama 4.6, medyan 4, mod ise 3'tür."
Standart Sapmanın Kavranmasında Zorluk: Standart sapma, birçok öğrenci için soyut bir kavramdır.	- Adım Adım Hesaplama: ChatGPT, standart sapmayı adım adım hesaplayarak öğrencilerin her aşamayı anlamasını sağlar. - Görsel Temsil: Verilerin yayılımını gösteren grafiklerle, standart sapmanın ne anlama geldiğini görsel olarak açıklar.	"Önce ortalamayı hesaplarız. Ardından, her değer için ortalamadan farkını bulur ve bu farkların karelerini alırız. Bu karelerin ortalaması alınır ve son olarak karekökü bulunur. Örneğin, veri seti [4, 7, 8, 10] için standart sapma 2.5'tir."
Veri Setinde Hangi Ölçümün Uygun Olduğunu Anlamada Zorluk: Farklı durumlarda hangi ölçümün kullanılacağına karar vermekte zorlanma.	- Kullanım Alanlarının Açıklanması: ChatGPT, her bir ölçümün hangi tür veri setlerinde uygun olduğunu açıklayabilir. - Örnek Problemler: Farklı veri türleri için hangi merkezi eğilim ölçüsünün daha anlamlı olduğunu örneklerle gösterebilir.	"Örneğin, aşırı uç değerler içeren bir veri setinde medyan kullanmak daha doğrudur çünkü ortalama bu uç değerlerden etkilenir. Ancak, dengeli bir veri seti için ortalama daha anlamlı olabilir."
Farklı Veri Setlerinde Ölçümlerin Değişmesini Anlamama: Aynı ölçüm	- Farklı Veri Setlerinin Karşılaştırılması: ChatGPT, farklı veri setleri üzerinde ortalama, medyan ve	"İki veri seti düşünelim: [1, 2, 2, 3] ve [10, 11, 12, 13]. İlk set için mod 2'dir ve ortalama 2'dir. İkinci set için mod

Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar	Zorlukların Aşılmasında ChatGPT'nin Katkıları	Örnek
farklı veri setlerinde farklı sonuçlar verebilir, bu da öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilir.	modun nasıl değiştiğini gösterir. Bu sayede öğrenciler, veri yapısının merkezi eğilim ölçümlerini nasıl etkilediğini anlayabilir.	yoktur ve ortalama 11.5'tir. Farklı veri setlerinde bu ölçümler değişiklik gösterebilir."
Veri Yayılımını ve Dağılımını Anlama Güçlüğü: Öğrenciler, verilerin yayılımını ve dağılımını kavramakta zorlanabilirler.	- Görsel Anlatım: ChatGPT, verilerin yayılımını kutu grafikleri veya histogram gibi grafiklerle açıklayabilir. Bu tür görseller, öğrencilerin veri dağılımını daha somut bir şekilde görmesini sağlar.	"Bir veri setinin çeyrekler arası farkını bulmak için verilerin yüzde 25'lik ve yüzde 75'lik dilimlerini kullanırız. Örneğin, [2, 4, 5, 7, 9] veri seti için çeyrekler arası fark $7 - 4 = 3$ 'tür."
Gerçek Hayat Bağlamında İstatistiksel Ölçümleri Anlama: Öğrenciler, bu ölçümlerin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını anlamakta zorlanabilir.	- Gerçek Hayat Örnekleri: ChatGPT, istatistiksel ölçümlerin iş dünyası, sağlık, spor gibi farklı alanlarda nasıl kullanıldığını örneklerle açıklayarak, bu kavramların günlük yaşamda anlam kazanmasını sağlar.	"Bir spor takımının performansını ölçerken ortalama gol sayısı kullanılırken, ev fiyatları gibi aşırı uç değerler içeren bir veri setinde medyan fiyat kullanmak daha doğru olabilir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları, ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı desteklemede önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Teorik analizler, ChatGPT'nin öğrencilerin soyut matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek yapay zeka destekli bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Beklenen sonuçlar, ChatGPT'nin kavramsal anlamayı derinleştirme ve öğrencilere soyut kavramları daha anlaşılır kılma konusundaki rolünü vurgulamaktadır.

Elde edilen teorik bulgular incelendiğinde ChatGPT'nin etkili bir kavramsal anlama sağlatabileceği görülmektedir. Ancak, bu bulguların eğitim pratiğine nasıl entegre edilebileceği üzerinde durulması gerekmektedir. İlk olarak, ChatGPT'nin matematik derslerinde, öğretmenlerin ders anlatımını desteklemek amacıyla bir yardımcı araç olarak kullanılabilmesi öne sürülebilir. Örneğin, öğretmenler, ChatGPT'yi öğrencilere soyut matematiksel kavramları farklı temsillerle sunmak için kullanabilir. Bu sayede, öğrenciler sadece geleneksel öğretim yöntemleriyle değil, aynı zamanda yapay zeka destekli bir platform üzerinden de kavramsal anlamalarını derinleştirebilirler.

Farklı eğitim düzeylerinde ChatGPT'nin kullanımı da dikkate alınmalıdır. İlköğretim düzeyinde, ChatGPT, temel matematik kavramlarını öğretirken oyun tabanlı öğrenme stratejileri ile birleştirilerek öğrencilerin ilgisini çekebilir. Ortaöğretim ve lise düzeyinde ise, daha karmaşık matematiksel kavramların öğretiminde ChatGPT'nin rehberliği, öğrencilerin bu kavramları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir. Özellikle, lise düzeyinde fonksiyonlar ve türev gibi konuların ChatGPT aracılığıyla açıklanması, bu konuların soyut doğasını anlamakta zorlanan öğrenciler için faydalı olabilir.

Bu çalışmanın sunduğu teorik çerçevenin ötesinde, gelecekteki araştırmaların bu modeli uygulamalı olarak test etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. ChatGPT'nin sınıf içi etkinliğini ve öğrenciler üzerindeki gerçek etkisini belirlemek için deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, teorik bulguların doğruluğunu ve uygulamadaki geçerliliğini test edecek, ayrıca ChatGPT'nin öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkilerini de ortaya koyacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, yapay zeka destekli öğrenme araçlarının eğitimdeki potansiyelini ve ChatGPT'nin matematik eğitiminde kavramsal anlamayı derinleştirmede nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair stratejileri ortaya koymaktadır. Eğitimde yapay zeka teknolojilerinin geliştirilmesi ve entegrasyonu, gelecekteki eğitim uygulamalarının daha bireyselleştirilmiş, erişilebilir ve etkili olmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın sunduğu teorik model, ChatGPT gibi yapay zeka araçlarının eğitime entegrasyonu konusunda yeni araştırmalar için bir temel teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A Conceptual Framework for Considering Learning with Multiple Representations. *Learning and Instruction, 16*(3), 183-198.
- Broutin, M. S. T. (2023). Matematik Öğretmen Adaylarının ChatGPT ile Başlangıç Deneyimlerinde Sordukları Soruların İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 1-26.
- Demircioğlu, E., & Demir, B. (2024). Yapay Zekâ Destekli Matematik Eğitimi: Bir İçerik Analizi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11*(106), 771-785.
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., & Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 5*(1), 67-78.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In: H. P. Ginsburg (Ed.), *The Role of Mathematical Knowledge in Learning: Perspectives on Teaching and Learning Mathematics* (pp. 4-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabıyık, Ü. (2024). Matematik Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım: ChatGPT'nin Rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 26-46.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Nayıroğlu, B., & Tutak, T. (2024). Matematik Öğretiminde Yapay Zekanın Rolü: Eğitimde Kullanılan Araçların İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 11*(1), 65-78.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257-285.
- Woolf, B. P. (2009). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing e-Learning*. Morgan Kaufmann.

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları (Sakarya İli Örneği)

Hande ÇİL¹

MEB

Gültekin ÇİL²

MEB

Özet

Lise öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumları, eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmakta ve fiziksel aktiviteye katılma ile sağlıklı yaşam gelişimini geliştirmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada 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, 1999).

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). Araştırmamıza 84 dokuzuncu sınıf öğrencisi, 56 onuncu sınıf öğrencisi ve 48 on birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların 130'u kız, 58'i erkektir. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada 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 öğrencilerin tutumunda olumlu yönde etkilidir.

Anahtar kelimeler: Lise, Tutum, Beden Eğitimi, Spor

Giriş

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.

¹ Sorumlu Yazar. Sapanca İlkokulu/ Sapanca (MEB), hande_erdem54@hotmail.com, ORCID:0009-0006-8029-1873

² Sapanca İlkokulu/ Sapanca (MEB), gultekin59@hotmail.com, ORCID:0009-0004-2989-6004

- 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 oluşuktan sonra kalıcı bir hale gelir ve belirli zaman dilimlerinde varlığını sürdürürler. (Tavsancıl, 2006).

Tutumların üç bileşeni olduğunu bildiren Özkalp (1997a), şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Bilişsel bileşen
- ✓ Duyuşsal bileşen
- ✓ Davranışsal bileşen

Tutumu Etkileyen Etmenler

Kişinin hayat tarzı: Çocuklar büyüdükçe ebeveynlerin onlara yönelik tutumlarının etkisi azalırken, özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal faktörlerin rolü artar. Bir kişinin tutumlarının çoğu, genellikle 12 ile 30 yaşları arasında şekillenir ve bundan sonraki dönemlerde çok az değişir. İşte bu tutum oluşturma sürecine kritik dönem denir.

Kişinin önceki kazandığı inanç, dogma, değerlerin ve önyargının tesiri: Önyargılar asılsız veya eksik ve yanlış bilgilere dayanan inançlar olarak ifade edilebilir. Başka bir ifade ile olumsuz bir tutumdur önyargı.

Kişinin gruplar ve topluluklar arasındaki yeri: Bireyler toplum içinde belli bir pozisyonda yer alırlar. Bu pozisyonda her birey muhtemel tutum ve davranışlara göre kendine ait tutum ve davranışları hakkında düzenlemeler yapar. Bulunduğu grubun, başlangıçta olmasa bile zamanla, tutumlarını benimseyebilir.

Kişinin “benlik” kavramının tesiri: Benlik, bireyin kendini algılayışı, kendine ilişkin düşünce, duygu ve tutumlarının ortak paydada birleşmesidir. Kişinin kim olduğunu, neye inandığını, neyi değerli bulduğunu ve nasıl hissettiğini kapsar. Psikolojide benlik kavramı, bireyin kendilik bilincini ve öz farkındalığını içerir. Benlik kavramı, hem bireyin kendine yönelik öz değerlendirmelerini hem de başkaları tarafından algılanma biçimlerini içine alır.

Eğitimin tesiri: Eğitim sürecinde insanlar pek çok bilgi, beceri ve alışkanlık kazanırlar. Bunlar tutumun bilişsel ve entelektüel bileşenini oluşturur. Bu değişimlerle birlikte tutumlar da değişmektedir. (Tavsancıl 2002).

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 eğitimi 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 beden 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 içerisine 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).

Spor Nedir

Bireysel veya takım halinde yapılabilen, belirli kurallar çerçevesinde, genellikle rekabet içeren fiziksel ve bilişsel yeteneklerin gelişimini sağlayan, eğitici ve eğlendirici faaliyetlerdir (Dalkılıç, 2011). Spor bireyin sağlıklı bir Şekilde kalabilmesini sağlayan beden hareketleri olarak ifade edilirken, Erdemli (2012) sporu bireyin fiziksel ve psikolojik olarak gelişmesini sağlayan fiziksel bir mücadele Şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Spor ile ilgili ömez (2020), insanoğlunun çok geçmiş dönemlerinden itibaren; araç kullanarak veya araçsız bir Şekilde, bireysel veya takım halinde, belli kurallar çerçevesinde, eskiden daha çok insanların boş zamanlarını değerlendirmek için, iyi zaman geçirmek için yaptıkları, artık bazı bireylerin meslek olarak da yaptığı bir olgu olduğunu belirtmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor (BES) Dersi Anlayışı Nasıl Olmalı

Öğrencileri özellikle fiziksel olarak geliştirmeyi amaçlıyor olsa da Beden Eğitimi ve Spor dersi diğer yandan da bilişsel, duyuşsal ve sosyolojik özelliklerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Dersin tüm bu amaçları sağlayabilmesi bakımından da Beden Eğitimi öğretmeni, öğrenci ve öğretim programlarının birbiri ile uyumlu bir Şekilde işliyor olması gerekir. (Gülüm ve Bilir, 2011). Beden Eğitiminin insanlar üzerindeki etkileri nasıl göz ardı edilemeyecek bir konuya Beden Eğitimi dersi de eğitimin her basamağında öğrencilere farklı kazanımlar aşılamayı hedefleyen ve yok sayılamayacak kadar öneme sahip bir derstir (ankaya, 2022). Öğretmenler ve anne-babalar, öğrencilerin spor yapmaları için rehber olmalıdır. Gençlerimizi beden eğitimi faaliyetlerine katılımlarını arttırmak için beden eğitimi, okul programının ilerisine götürmek şarttır. Özellikle okul ve evre, genç ve çocuk grubunu beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaya cesaretlendirmelidir. Beden eğitimi dersi çocuğa hareket alışkanlığı kazandırmada yaşamsal bir önem taşır (Yaldız ve Özbek 2015).

Beden Eğitiminin Genel Amaçları

Beden eğitiminin genel amaçlarının başında; ülkesi için başarılı bir birey olmak, vatanına bağlı, Atatürk ilkeleri, kanun ve yasalar doğrutusunda 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.

- ❖ Sağlımı olumsuz etkileyecek kötü alışkanlıklardan uzaklaşmak amaçlanmaktadır (TTKB, 2019)

Beden Eğitimi ve Spor Ders Programı ile Öğrencilerde kazandırılmak istenilen kabiliyetler şu şekilde sıralanmıştır.

- ✓ Ritim
- ✓ Kuvvet
- ✓ Koordinasyon
- ✓ Hareketlik
- ✓ Esneklik
- ✓ Çabukluk
- ✓ Dayanıklılık (MEB, 2018).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Sakarya İlinde ortaöğretime devam eden lise öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik tutumları ve tutumları etkileyen etkenleri incelenmiştir.

- 1- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumları, cinsiyete bağlı olarak farklılık gösteriyor mu?
- 2- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumları, devam ettikleri sınıf düzeyi ve yaşlarına göre farklılık gösteriyor mu?
- 3- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumları, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre farklılık gösteriyor mu?
- 4- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumları, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösteriyor mu?
- 5- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin annelerinin meslek grubuna göre farklılık göstermekte midir?
- 6- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin babalarının meslek grubuna göre farklılık göstermekte midir?
- 7- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin sportif faaliyetlerdeki başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
- 8- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, bir kulüpte düzenli spor yapma durumuna göre farklılık gösteriyor mu?
- 9- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin genel ders başarısına göre farklılık göstermekte midir?
- 10- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin yaşam memnuniyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 11- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin boş zamanda yaptıkları egzersizlere göre farklılık göstermekte midir?
- 12- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrencilerin kursa katılmalarına göre farklılık göstermekte midir?
- 13- Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarında, öğrenci velilerinin aylık toplam gelirine göre farklılık göstermekte midir?
- 14-

Yöntem

Araştırmamın bu kısmında; çalışmada kullanılan model, çalışma için belirlenen çalışma grubu, veri toplamada kullanılacak araçlar, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

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, 1999).

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). Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve yaş düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine yer verilmiştir.

Sınıf	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
9. Sınıf	62	22	84
10. Sınıf	30	26	56
11. Sınıf	38	10	48
Toplam	130	58	188

Araştırmamızda Tablo 1’de de yer aldığı şekli ile 84 dokuzuncu sınıf öğrencisi, 56 onuncu sınıf öğrencisi ve 48 on birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların 130’u kız, 58’i erkektir.

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 eğitime 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 öncelikle araştırmada kullanılacak ölçek için e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek maddeleri Google Form’u aracılığıyla öğrencilere gönderilerek cevapları elektronik ortamda toplanmıştır. Sakarya ilinde liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile iletişime geçilerek araştırmaya 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.

Bu nitelikte Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, değişkenlik ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile değişkenlik ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Araştırma Verilerine Yönelik Kolmogorov-Smirnov Testi Neticeleri

Ölçek	N	Z	P	Çarpıklık	Basıklık
Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	188	,124	,200	-,101	-,277

Tablo 2'de bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testi neticelerine incelendiğinde öğrencilerin araştırmada yararlanılan bilgi toplama araçlarında aldıkları puanlarda normal bir dağılım da olduğu gözlemlenmiştir ($p>,05$). Ayrıca çarpıklık (-,101) ve basıklık (-,277) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması ve histogram grafiğinin de olağan bir dağılıma yakın bir yapı göstermesi de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarıyla örtüşmektedir. Elde edilen verilere ışığında verilerin normal dağılımda olduğu gözlemlenmiş ve yapılan analizlerde parametrik istatistik testlerden faydalanılmıştır. Genel olarak öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının cinsiyete ve sportif faaliyette başarıya göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-Testi; velilerin aylık toplam gelirine, boş zamanlarda egzersiz yapma durumuna, öğrenim gördükleri sınıflarına, annelerinin meslek grubuna, babalarının meslek grubuna ,annelerin eğitim durumuna, babalarının eğitim durumuna, sportif faaliyetlerdeki başarılarına, yaşam memnuniyetlerine, genel ders başarısına, kursa katılmalarına ve bir kulüpte düzenli spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasında ise ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma neticesinde elde edilen veriler ışığında, araştırmanın alt problemlerine göre sınıflandırılarak tablo halinde gösterilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının cinsiyete göre farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek gayesiyle yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumu	Kız	130	121,0923	20,99	186	-3,185	,031*
	Erkek	58	133,00	28,85			

* $<,05$

Tablo 3'e göre öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine olan tutumları erkek öğrenciler için olumlu farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. ($t_{(188)} = -3,185$; $p<,05$). Elde edilen verilere bakılarak erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının sportif faaliyette başarı durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumlarının Sportif Faaliyette Başarı Durumuna Göre Karşılaştırılması

Test	Sportif Faaliyette Başarı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumu	Evet	112	121,71	23,86	188	-2,114	,627*
	Hayır	76	129,26	24,22			

* $<.05$

Tablo 4 de bulgulara bakıldığında öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları sportif faaliyette başarı gösterme durumuna göre belirgin ayrımlar olduğu görülmüştür. ($t_{(188)}=-2,114$; $p<.05$). Grup ortalama puanlarına göre bu farklılık düzenli sportif faaliyetlerde başarılı olanlar için olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarının eğitim-öğretim gördükleri sınıf seviyelerinde farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumlarının Sınıf seviyesine Göre Anova sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Sınıf	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
9.Sınıf	84	125,273	24,47	G. Arası	663,958	2	331,979	,562	,571	-
10. Sınıf	56	126,625	25,86	G. İçi	109309,744	185	590,863			
11.Sınıf	48	121,7083	22,02	Toplam	109973,702	187				
Toplam	188	124,53	24,11							

Tablo 5'te yer alan sonuçlara baktığımızda sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum puanlarının azaldığı gözlenmiştir. Ama bu farklılıklar belirgin bir düzeyde değildir. ($F_{(188)}=,562$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre eğitim-öğretime devam edilen sınıf seviyesinin, beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde belirgin bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarının ebeveynlerinin aylık toplam kazançlarına göre farklılık olup-olmadığını anlamak için Anova testi yapılmıştır. Toplanan veriler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Ailelerinin Aylık Kazancına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Aylık Gelir	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
0-17500 TL	33	127,39	25,61	G. Arası	7234,176	4	472,883	3,2	,014	-
17500-25000 TL	48	126,20	24,49	G. İçi	102739,526	183	650,030	2		

25000-35000 TL	36	126,22	21,33	Toplam	109973,702	187
35000-45000	27	133,59	26,81			
45000 TL ve üzeri	43	114,27	21,21			
Toplam	187	125,53	23,89			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun ailelerinin aylık kazançlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. ($F_{(187)}= 3,22$; $p>,05$). Elde edilen sonuca göre ailenin aylık kazancının, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun boş zamanlarında egzersiz yapma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Boş Zamanlarında Egzersiz Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Neticeleri				ANOVA Neticeleri						
Boş Zaman Egzersiz Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-Hiçbir zaman	29	126,34	24,18	G. Arası	4756,564	3	1585,521	2,773	,043*	1-2 1-3 1-4 2-3 2-4 3-4
2-Nadiren	52	131,40	24,87		G. İçi	105217,138	184				571,832
3-Ara sıra	87	122,55	24,02	Toplam		109973,702	187			
4-Her zaman	19	114,10	20,31							
Toplam	187	123,59	25,47							

* $<,05$

Tablo 7'deki ANOVA bulgularına göre çalışmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumları, boş zamanda egzersiz yapmaya göre olumlu olarak farklılıklar görülmektedir. ($F_{(187)}= 2,773$; $p<,05$). Elde edilen sonuçlara göre hiç egzersiz yapmayanlarla bazen, ara sıra ve her zaman egzersiz yapanlar arasında; bazen egzersiz yapanlarla ara sıra ve her zaman egzersiz yapanlar arasında ve ara sıra egzersiz yapanlarla her zaman egzersiz yapanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ortalama puanlar incelendiğinde spor egzersiz sıklığı arttıkça beden eğitimi ve spor dersi tutumunun da yükseldiği görülmüştür. Bu bulgulara göre boş zamanlara egzersiz yapmanın beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun babaların eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Neticeleri						
Baba Eğitim-Öğretim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
İlkokul	23	120,95	19,92	G. Arası	5611,194	3	1870,398	3,29	,022	-

Ortaokul	35	127,45	21,05	G. İçi	104362,508	184	567,188
Lise	95	128,43	26,28	Toplam	109973,702	187	
Üniversite ve Üzeri	34	114,20	21,69				
Toplam	187	122,75	22,23				

Tablo 8'e göre öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. ($F_{(187)} = 3,29$; $p > ,05$). Bu verilere göre baba eğitim durumunun, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumlarının annelerinin eğitim durumuna göre farklılık görülüp görülmediğini anlamak için ANOVA testi yapıldı. Toplanan veriler Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
İlkokul	47	129,00	23,15	G. Arası	2848,727	3	949,576			
Ortaokul	38	128,86	24,66	G. İçi	107124,975	184	582,201			
Lise	77	120,72	23,75	Toplam	109973,702	187		1,63	,184*	
Üniversite ve Üzeri	25	122,84	26,67							
Toplam	187	125,35	24,55							

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. ($F_{(187)} = 1,63$; $p > ,05$). Elde edilen verilerde annelerinin eğitim durumuna göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun babalarının mesleğine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Babalarının Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Meslek Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Serbest Meslek	73	129,57	22,87	G. Arası	11248,352	6	1874,725			
Emekli	26	132,34	25,95	G. İçi	98725,351	181	545,444	3,43	,003*	
Memur	25	116,96	30,97	Toplam	109973,702	187				

Özel Şirkette	13	117,15	20,73
İşçi	33	126,18	19,11
İşsiz	6	111,83	7,93
İşyeri Sahibi	11	104,09	20,05
Toplam	187	119,73	21,08

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun babalarının mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. ($F_{(187)}= 3,43$; $p>,05$). Elde edilen verilerde babalarının mesleğine göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun annelerinin mesleğine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Annelerinin Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Meslek Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Ev Hanımı	135	124,81	23,89	G. Arası	3884,495	6	647,416			
Memur	15	130,40	23,08	G. İçi	106089,207	181	586,128			
Serbest Meslek	13	132,23	27,94	Toplam	109973,702	187				
İşçi	8	110,00	25,01							
Emekli	3	108,33	13,31					1,10	,361*	1-4
Özel Şirkette	8	120,87	24,82					5		
İşyeri Sahibi	5	126,00	30,26							
Toplam	187	121,80	24,04							

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun annelerinin mesleğine göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. ($F_{(187)}= 1,105$; $p>,05$). Elde edilen verilerde annelerinin mesleğine göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun bir kulüpte düzenli spor yapma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Bir Kulüpte Düzenli Spor Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Kulüpte Düzenli Spor	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark

Evet	37	118,51	23,64	G. Arası	2416,949	2	1208,475		
Bazen	31	122,00	28,77	G. İçi	107556,753	185	581,388	2,08	,128*
Hayır	119	127,39	23,01	Toplam	109973,702	187			
Toplam	187	122,63	25,14						

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun annelerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. ($F_{(187)}= 2,08$; $p>,05$). Elde edilen verilerde annelerinin mesleğine göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun genel ders başarısına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Öğrencilerin Genel Ders Başarısına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Genel Ders Başarısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Düşük	5	120,40	30,70	G. Arası	1986,867	3	662,289			
Orta	78	122,58	23,00	G. İçi	107968,812	183	589,994			
İyi	83	128,26	24,43	Toplam	109955,679	186		1,12	,341*	
Çok İyi	21	119,85	26,92							
Toplam	187	122,77	26,26							

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun genel ders başarısına göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. ($F_{(187)}= 1,12$; $p>,05$). Elde edilen verilerde genel ders başarısına göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun yaşam memnuniyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Öğrencilerin Yaşam Memnuniyetlerine Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Yaşam Memnuniyeti	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Düşük	37	122,64	24,95	G. Arası	3499,121	4	874,780			
Orta	54	119,61	22,75	G. İçi	106456,558	182	584,926			
İyi	64	129,40	24,50	Toplam	109955,679	186		1,49	,205*	
Çok İyi	22	124,04	25,93							
Mükemmel	10	131,90	22,71							
Toplam	187	125,52	24,17							

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun yaşam memnuniyetine göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. ($F_{(187)}= 1,49$; $p>,05$). Elde edilen verilerde yaşam memnuniyetlerine göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun kursa katılma durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutumlarının Öğrencilerin Kursa Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Kursa Katılma Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Evet	57	124,15	23,98	G. Arası	480,681	2	240,341			
Bazen	20	120,60	25,60	G. İçi	109493,021	185	591,854	,406	,667*	
Hayır	110	125,80	24,38	Toplam	109973,702	187				
Toplam	187	123,51	24,65							

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumunun bir kursa katılma durumuna göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. ($F_{(187)}= ,406$; $p>,05$). Elde edilen verilerde bir kursa katılma durumuna göre, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi tutumu üzerinde etkili olmadığı gözlemlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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. Spor kulüplerine devam eden spor faaliyetlerine katılan çocukların tutumlarını daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. 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 gözlemlenmiştir. 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, araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik şu tutumlarına saptanmıştır. 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.

Literatürde bulunan araştırma sonuçları ile yapmış olduğum araştırma sonuçları karşılaştırıldığında genel yapı olarak aynı sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

- 1- Beden Eğitimi dersi etkinlikleri planlama yapılırken kız öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak derse katılmaları teşvik edilmeli, bu durumun neticesinde kız öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları geliştirilebilir.
- 2- Maddi durumu yetersiz ailede yaşayan ve akademik başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin sportif etkinliklere ulaşmaları kolaylaştırılması sağlanmalıdır.
- 3- Bu çalışma dar bir alanda yapıldığı için, süre daha uzun tutularak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- *Aydın, O. (2000). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- *Ayan, S, & Tamer, K. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Ocak 2010, XV (1).
- *Çankaya, M. (2022), Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Boş Zaman Yönetimleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı, Konya.
- *Çömez, U. (2020). Spor Yapma Alışkanlığının Uyku Kalitesine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), T.C. On Dokuzy Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- *Dalkılıç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- *Erdemli, A. (2012). *Spor nedir? Ne değildir? Din ve Hayat*, 17, 18-25.
- *Gülüm, V. ve Bilir, P. (2011). *Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri*. *Sportmetre*, 2, 57-64.
- *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. Yayınlanmamış 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). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.
- *MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). *Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve 24 Sayılı, 19.01.2018 Tarihli Kurul Kararı*.
- *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. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- * 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
- *Yaldız, A ve Özbek, O, (2018). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersine Yönelik Öğrenci ve Ana-Baba Tutumları, Kastamonu Eğitim Dergisi Ocak 2018 Cilt:26 Sayı:1 Kastamonu
- *Yenilmez, K. Özabacı, N. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (2) Sayı:14
- *Yıldırım, İ & Yetim,A, (2006). Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine bir Araştırma. Beden. Eğitimi. Spor Billimler. Dergisi. I (1996), 3.Hacettepe. Üniversitesi. Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Ankara

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Farkındalık ve Uygulama Eğilimleri

Sevinç TAŞ¹

Cihat ABDİOĞLU²

MEB

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, TÜBİTAK 4005 desteği ile gerçekleştirilen “Yeni Nesil Öğrenme Ortamlarında Matematik Eğitimi: Teknoloji Uygulamaları” isimli projenin ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik farkındalıklarını ve eğitim teknolojileri kullanım becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın hedef kitlesini Türkiye'nin farklı illerinden alınan başvurular doğrultusunda belirlenen 30 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tek grup ön test-son test deseni ile gerçekleştirilmiştir. 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. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22 istatistik programına aktarılmıştır. Çözümlenmeler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi istatistiksel bilgiler ile karşılaştırmalar için t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TÜBİTAK 4005 kapsamında gerçekleşen yenilikçi eğitimlerle teknolojiye yönelik farkındalıkları ve teknolojiyi kullanma becerilerinin olumlu yönde geliştiğine; derslerde teknolojinin kullanımı ile teknolojiyi kullanma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre teknolojiyi kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, eğitim durumlarına göre teknolojiye yönelik farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Gelecekteki çalışmalarda proje kapsamındaki etkinliklere benzer eğitimler yaygınlaştırılarak öğretmenlerin teknolojiye yönelik farkındalıkları ve sınıf ortamında teknolojik araçları kullanma becerileri araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Matematik Öğretmenleri, Matematik Eğitimi, Teknoloji Destekli Öğretim, Yenilikçi Eğitim Uygulamaları

Giriş

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 zekânın bulunduğu programlara erişebilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin olması, herhangi bir konuyu farklı duylulara hitap edecek şekilde öğrenme ortamının tasarlanmasına imkan verdiği belirtilebilir. Ders ortamının farklı teknolojilerden yararlanarak tasarlanmasında matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına

¹ Sorumlu Yazar. Milli Eğitim Bakanlığı, sevinc.tas9@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5247-8565>

² Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cabdioglu@kmu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7874-2392>

yönelik farkındalıkları, eğitim teknolojilerinin ders ortamına entegre etme süreçleri incelenmesi önem arz etmektedir. Matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonunun öğretmenlerin mesleki bilgi ve gelişiminde değişim yaratacağı düşünüldükçe, özellikle teknoloji konusunda sınırlı donanımlara sahip olan öğretmenler için bu sürecin basit olmadığı belirtilmektedir (Gueudet ve Trouche, 2009). Bu doğrultuda matematik öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimini sağlamak için çeşitli araştırma ve geliştirmeye dayalı eğitimlerin gerekliliği öne çıkmaktadır. 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. Projede matematik öğretimine teknoloji entegrasyonunun etkileri ve önemi göz önüne alınarak çalışmalar planlanmıştır. Bu kapsamda ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretimlerinde etkili bir teknoloji entegrasyonu için ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıf-ıçi uygulamalarının gelişimine destek olmak amacıyla 5 gün boyunca yenilikçi eğitim uygulamalarını içeren bir proje gerçekleştirilmiştir. Proje ile teknoloji alanındaki gelişmelerin eğitim ortamında ders tasarımı sürecinde kullanılmasına yönelik eğitimlerin öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanmaları ve eğitim teknolojileri düzeylerine etkilerini incelemek istenmiştir. Projede öğretmenlerin matematiksel içerik, teknoloji ve pedagojiyi birbirinden ayrı bilgiler olarak değil bütünsel yenilikçi öğretim yöntemlerini öğrenmeleri ve bu yöntemlerin toplumda yaygınlaşmasına katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. 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 uygulanması hedeflenmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda matematik öğretmenlerinin sınıf ortamında teknoloji destekli bir öğrenme ortamının tasarlanmasındaki farkındalıkları incelenmesi ve sınıf ortamında teknolojiden faydalanmalarına yönelik bilgiye ulaşmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin projedeki eğitimler doğrultusunda derslerde teknolojinin kullanımı ve teknoloji yeterlilik düzeylerini ölçmek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu nedenle araştırma aşağıdaki alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır:

1. Öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ve teknolojiyi kullanma becerileri ne ölçüdedir?
2. Öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımına yönelik ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerine yönelik ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ve teknolojiyi kullanma becerilerine yönelik puanları mezun olduğu alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ve teknolojiyi kullanma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımı ile teknolojiyi kullanma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

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 (Büyükoztürk 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 ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla proje ekibi tarafından projenin değerlendirilmesine yönelik belirlenen ölçme araçları ile katılımcı öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları, eğitim teknolojileri düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmada "Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği" ve "Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği" kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin farkındalıkları Dağtekin (2016) tarafından geliştirilen "Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği" öğretmenler için uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak incelenmiştir. "Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği" 22 maddeden oluşup 5'li likert tipindedir. Ölçek maddelerinde; 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. Proje eğitimi süresince etkinliklerin başlangıcında ve sonunda katılımcılardan ölçekler aracılığıyla verilere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 istatistik yazılımına aktarılarak analiz sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde TÜBİTAK 4005 proje kapsamında katılımcı öğretmenlere ön-test ve son-test olarak uygulanan "Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği" ile "Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği" verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin projedeki eğitimler öncesi ve eğitimler sonrası derslerde teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları ve eğitim teknolojileri yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Proje kapsamında belirlenen kriterlere göre seçilen öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılar Öğretmenlere ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişken		f	%
Katılımcıların Cinsiyetleri	Kadın	15	50
	Erkek	15	50
	Toplam	30	100
Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Bölgesi	İl Merkezi	11	37
	İlçe Merkezi	16	53
	Köy Okulu	1	3
	Yatılı Bölge Okulu	2	7
	Toplam	30	100
Katılımcıların Öğrenim Durumları	Lisans	18	60
	Yüksek Lisans	12	40
	Doktora	-	-
	Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde 30 katılımcının 15'i kadın 15'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 11'i il merkezi, 16'sı ilçe merkezi, 1'i köy okulunda, 2'sinin yatılı bölge ortaokulunda görev yaptığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 18'i Lisans, 12'si Yüksek Lisans mezunudur.

Araştırma kapsamında Derslerde Teknolojinin Kullanımı ve Teknolojiyi Kullanma Becerilerine göre uygulanan ölçeklerden alınan puanların dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Derslerde Teknolojinin Kullanımı ve Teknolojiyi Kullanma Becerilerine İlişkin Bilgiler

Ölçek	N	Ortalama	SS
Derslerde Teknolojinin Kullanımı (Ön-test)	30	89,77	5,667
Derslerde Teknolojinin Kullanımı (Son-test)	30	92,93	6,570
Teknolojiyi Kullanma Becerileri (Ön-test)	30	140,67	28,594
Teknolojiyi Kullanma Becerileri (Son-test)	30	166,30	15,506

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma grubunun tümünün derslerde teknolojinin kullanımına yönelik elde ettikleri son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 92,93$) derslerde teknolojinin kullanımına yönelik ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 89,77$) yüksektir. Bu sonuca göre öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik bakış açılarının olumlu yönde gelişim gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerinin belirlendiği son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=166,30$) derslerde teknolojiyi kullanma becerilerinin belirlendiği ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 140,67$) yüksektir. Bu sonuca göre gerçekleşen eğitimlerin öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştiği belirtilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ve teknolojiyi kullanma becerilerini belirleyebilmek amacıyla ölçeklerden aldıkları puanlar hesaplanmış ve t-testi ile ön-test ve son-test puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Derslerde Teknolojinin Kullanımı ve Teknoloji Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Verilere Yönelik İlişkili Örneklemeler için t-testi Sonuçları

Ölçek	N	Ortalama	SS	Fark
Derslerde Teknolojinin Kullanımı	30	89,77	5,667	t=-2,161
	30	92,93	6,570	p=0,039
Teknolojiyi Kullanma Becerileri	30	140,67	28,594	t=-6,901
	30	166,30	15,506	p=0,000

Tablo 3 incelendiğinde derslerde teknoloji kullanımı ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlerin son-test puanlarının ön-test puanlarına göre daha fazla puan aldıkları görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu durumda araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin teknolojiye bakış açılarının daha olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Yine aynı tabloda teknolojiyi kullanma becerilerine bakıldığında araştırma grubunda yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farkın

anlamli olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu durumda araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerinin daha olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında ‘‘Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık  leği’’ ve ‘‘Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi  leği’’ göre katılımcıların öğrenim durumuna göre herhangi bir farklılık olup olmadığı belirleyebilmek amacıyla ölçeklerden aldıkları puanlar hesaplanmış ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların  ğrenim Durumlarına Göre Derslerde Teknolojinin Kullanımı ve Teknolojiyi Kullanma Becerilerine İlişkin Puanlara Yönelik Bilgileri

Ölçek	�ğrenim Durumu	N	Ortalama	SS
Derslerde Teknolojinin Kullanımı	Lisans	18	93,44	7,671
	Yüksek Lisans	12	92,17	4,668
	Toplam	30	92,93	6,570
Teknolojiyi Kullanma Becerileri	Lisans	18	161,33	14,439
	Yüksek Lisans	12	173,75	14,517
	Toplam	30	166,30	15,506

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde Derslerde Teknolojinin Kullanımının incelendiği ölçek verilerinde en yüksek ortalama puanın ($\bar{X} = 93,44$) Lisans mezunu matematik  ğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Yüksek Lisans mezunu matematik  ğretmenlerinin ortalama puanının ($\bar{X} = 92,17$) olduğu, Lisans ve Yüksek lisans mezunu matematik  ğretmenlerinin ortalama puanlarının birbirlerine çok yakın olduğuna ulaşılmıştır. Teknolojiyi kullanma becerileri  leğinden elde edilen puanların Yüksek Lisans mezunu ($\bar{X} = 173,75$) matematik  ğretmenlerinin, Lisans mezunu matematik öğretmenlerinden yüksek olduğuna ($\bar{X} = 161,33$) ulaşılmaktadır.

‘‘Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık  leği’’ ve ‘‘Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi  leği’’ne göre katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Grubunun Derslerde Teknolojinin Kullanımı ve Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin  ğrenim Durumlarına Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derslerde Teknolojinin Kullanımı	Gruplar arası	11,756	1	11,756	,265	,610
	Gruplar içi	1240,111	28	44,290		
	Toplam	1251,867	29			
Teknolojiyi Kullanma Becerileri	Gruplar arası	1110,050	1	1110,050	5,302	,029
	Gruplar içi	5862,250	28	209,366		
	Toplam	6972,300	29			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımına yönelik bakış aıllarında öğrenim aldıkları bölümlere göre anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Teknolojiyi kullanma becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık çıkmaktadır ($p < 0,05$). Mezun oldukları öğrenim

alanlarına göre aralarındaki farkın hangi mezuniyet alanları arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizinin sonuçlarına göre Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmenlere göre teknoloji kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ve teknolojiyi yeterlilik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla ölçeklerden aldıkları puanlar hesaplanmış ve ilişkisiz örneklem için t-testi ile cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırma Grubunun Derslerde Teknolojinin Kullanımı ve Teknoloji Yeterlilik Düzeylerinde Cinsiyete Göre Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	Fark
Derslerde Teknolojinin Kullanımı	Kadın	15	93,60	5,578	t=-0,549
	Erkek	15	92,27	7,573	p=0,587
Teknolojiyi Kullanma Becerileri	Kadın	15	162,53	13,948	t=1,349
	Erkek	15	170,07	16,525	p=0,188

Tablo 6 incelendiğinde derslerde teknolojinin kullanımı cinsiyete göre aldıkları ortalama puanların (Kadın $\bar{X} = 93,60$; Erkek $\bar{X} = 92,27$) birbirlerine çok yakın olduğu ve küçük bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Benzer şekilde yine aynı tabloda teknolojiyi kullanma becerilerine göre bakıldığında araştırma grubunun cinsiyete göre aldıkları ortalama puanları (Kadın $\bar{X} = 162,53$; Erkek $\bar{X} = 170,07$) birbirlerine çok yakın olduğu ve küçük bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ile teknolojiyi kullanma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Derslerde Teknolojinin Kullanımı ile Teknolojiyi Kullanma Becerileri Arasındaki İlişki

Ölçek		Derslerde Teknolojinin Kullanımı	Teknolojiyi Kullanma Becerileri
Derslerde Teknolojinin Kullanımı	Pearson Korelasyon	1	0,409
	p		0,025
	N	30	30
Teknolojiyi Kullanma Becerileri	Pearson Korelasyon	0,409	1
	p	0,025	
	N	30	30

Tablo 7'e göre öğretmenlerin derslerde teknolojinin kullanımı ile teknolojiyi kullanma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımı iyileştikçe teknolojiyi kullanma becerilerinin de arttığı ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Proje kapsamında “Eğitim Teknolojileri Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” ile “Derslerde Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği” katılımcı öğretmenlere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlar analiz edildiğinde; öğretmenlerin teknolojinin derslerde kullanılmasına yönelik olumlu maddeler lehinde görüşlerini bildirdiğine ulaşılmıştır. Öğretmenler, teknolojinin derslerde kullanmanın anlamayı kolaylaştıracağı, 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.

Öğretmenlerin proje kapsamında gerçekleşen eğitimler ile teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bozkurt (2022) çalışmasında; Matematik Eğitiminde Yenilikçi Teknoloji Uygulamaları projesi kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusunda görüş ve farkındalıklarının nasıl geliştiğini incelemiştir. Çalışmada proje eğitimlerinden önce öğretmenlerin teknoloji kullanımı bağlamında serbest hareket alanlarının çok kısıtlı olduğu, bu öğretmenlerin çoğunlukla teknolojiyi statik olarak kullandıkları ve öğrencilerinin eylemlerini kağıt kalem ortamından farklı olarak destekleyemediklerine ulaşılmıştır. Projede gerçekleşen eğitimlerden sonra öğretmenler, serbest hareket alanlarının genişlediğini, ücretsiz ve kolay erişim sağlayabilecekleri birçok yazılımın müfredat kazanımları doğrultusunda nasıl kullanabileceklerini öğrendiklerini belirtmiştir.

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 artıracığı, 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; Vatansver, 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. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarını incelemek için kullanılan ölçek sonuçlarına göre öğretmenlere farklı teknolojilerin entegre edilmesi ile ilgili farklı eğitimler yaygınlaştırılabilir. Kalıcılık anlamında yapılan eğitimlerin uygulanmasına yönelik nicel ve nitel araştırmalar geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bozkurt, G. (2022). Matematik Eğitiminde Teknoloji Odaklı Gerçekleştirilen Bir Proje Kapsamında Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Görüş ve Farkındalıklarının İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 196-211. DOI:10.21666/muefd.951476
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağtekin, N. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Derslerde Teknolojinin Kullanılmasına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- 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.
- Guedet, G. & Trouche, L. (2009). Towards New Documentation Systems for Mathematics Teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218.
- 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.

Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Verilen Keman Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

İtrr ESKİOĞLU KAMCEZ¹

Nesli Sena İLİ²

Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi

Özet

Ülkemizde özengen müzik eğitimi veren kurumların sayısı gün geçtikçe artmakta; alandaki özel derslere de yüksek talep olduğu bilinmektedir. Bu eğitim türünde keman önemli bir yere sahiptir: popüler ve geniş repertuarı ile daha çok tanınması, daha uygun fiyatlara satın alınabilmesi, daha kolay taşınması ve el anatomisi bakımından da daha az zorlayıcı olması, onu diğer yaylı çalgılara oranla daha çok tercih edilen bir konuma getirmiştir. Özengen keman eğitiminde; öğretmenin eğitsel alt yapısı, mesleki deneyimi, kullandığı öğretim kitapları, uyguladığı yöntem ve teknikler kadar öğrencinin yaşı, fiziksel yeterlilikleri, hazır bulunuşluk durumu gibi unsurlar ile dersin yapıldığı ortam, yeterli öğretim materyalinin hazır bulunması, yeterli kalitedeki çalgılarla çalışılması da eğitim sürecinin kalitesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu araştırmada özengen müzik eğitimi veren kurumlardaki keman eğitiminde kullanılan öğretim materyalleri, teknolojik olanaklar ve öğretim yöntem ve teknikleri; öğretim-öğrenim sürecinde karşılaşılan güçlükler; öğrenci motivasyonunun nasıl sağlandığı, öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasına göre mesleki müzik yönelimlerinde ve dinledikleri müzik türlerinde değişim olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma için alan yazın taramasını takiben nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Çalışma grubu, Trakya yöresinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sekiz özengen müzik eğitimi kurumunda yer alan keman öğrencileri ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Görüşme formlarıyla toplanan veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuş, betimsel analizlerle yorumlanmıştır. Saptanan sorunlara yönelik, katılımcı önerilerinin de dikkate alındığı çözüm önerileri getirilmiştir. Araştırma sonuçlarının, müzik eğitimi araştırmaları çerçevesinde yeni bir veri takımı oluşturarak, özengen müzik eğitiminde verimliliğin artmasına katkıda bulunabileceğine inanılmaktadır.

Abstract

The number of institutions providing amateur music education in our country is increasing day by day; It is known that there is a high demand for private lessons in the field. The violin has an important place in this type of education: the fact that it is better known with its popular and wide repertoire, can be purchased at more affordable prices, is easier to carry and is less challenging in terms of hand anatomy has made it a more preferred position than other stringed instruments. In amateur violin education, the educational background of the teacher, his/her professional experience, the teaching books he/she uses, the methods and techniques he/she uses as well as factors such as the sage, physical abilities and readiness of the student, the environment of education, the availability of sufficient teaching materials, and the use of instruments of proper quality all are important factors that contribute to the educational process and determine the quality in education. This study deals with teaching materials, technological facilities and teaching methods and techniques used for violin education in institutions providing amateur music education; difficulties encountered during the teaching-learning process; how student motivation is achieved and whether there is any change in the professional music orientations of the students and the types of music they listened to before and after

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, itireskioglul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4921-2576>

² Gazi Üniversitesi, neslisenaili1999@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-6346-5134>

the education. The study group in the research consists of violin students and teachers from eight amateur music education institutions attached to the Ministry of National Education in the Thracian region. In this study, a case study as a qualitative study method is applied; semi-structured interview technique is used, and a literature review was conducted. The collected data were kept subject to qualitative content analysis and interpreted with descriptive analysis. We think the results of the study can contribute to increase the efficiency in music schools by creating a new data set within the framework of music education research.

Giriş

Bu araştırma; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilen bir yüksek lisans tezine dayanmaktadır*. Uslu (2012), Tanınmış (2012, s.152) ve Morphy'ye göre (1918) çalgı eğitiminin önemli bir kısmını, yaylı çalgılar eğitimi içerisinde bulunan keman eğitimi oluşturmaktadır; çok tercih edilen bir çalgı olmasına rağmen perdesiz olması nedeniyle zorlu, etkin ve önemli bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Keman eğitimi, gelişmiş bir müziksel işitmeye sahip olunmasını, iki elin uyumunu, sol elin aynı zamanda pek çok farklı hareketi uygulayabilmesini gerektirir. Ancak böyle bir eğitimle keman literatüründeki eserleri, müzikal açıdan kavrayabilme, ifade edebilme, müziksel anlamda bütünlüğe ulaşabilme gibi müzik olgusunda olması gereken unsurları en etkin ve yararlı biçimde icra edebilmek olasıdır. Özengen müzik eğitimi kurumlarındaki yaylı çalgılar eğitiminde kemanın öne çıktığı gözlemlenmektedir. Popüler ve geniş repertuarı ile daha çok tanınması, daha uygun fiyatlara satın alınabilmesi, daha kolay taşınması ve el anatomisi bakımından da daha az zorlayıcı olması kemana diğer yaylı çalgılara göre daha çok tercih edilen bir konuma getirmiştir.

Özengen müzik eğitimi veren öğretmenlerin mesleki deneyimleri, alanında aldığı eğitimler, ders için kullandığı öğretim kitapları, uyguladığı yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğrencinin yaşı, fiziksel yeterliği, müziksel hazır bulunuşluk durumu, eğitime yönelme amacı gibi unsurlar da eğitimin bireyselleştirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca dersin yapıldığı ortam (fiziki koşullar), yeterli öğretim materyalinin hazır bulunması, yeterli kalitedeki çalgılarla çalışılması da eğitim sürecinin kalitesini belirleyen önemli etkenlerdendir.

Özengen müzik eğitimi her yaşta öğrencinin öğrenim görebileceği bir müzik eğitimi türüdür. Küçük yaş gruplarının da dahil olduğu bu alanın incelenmesi, özellikle çocuk gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Özengen müzik eğitimi alan bireyler zamanla mesleki müzik eğitimine yönelebilirler. Bu kapsamda özengen müzik eğitimi kurumlarında verilmekte olan keman eğitiminin incelenmesi, “daha nitelikli bir keman eğitimi süreci gerçekleşmesi, eğitimcilerle farklı-güncel durumu göstermesi ve bu alanda eğitim alan bireylerin daha kaliteli eğitim hizmetlerine kavuşmaları” açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’de özengen keman eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin ve keman eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine başvurarak eğitim süreçlerine yönelik durum saptaması yapmak; saptanacak olası sorunlara yönelik çözüm ve öneriler getirmektir.

Açıklanan kapsam ve amaç çerçevesinde “özengen müzik eğitimi kurumlarında keman eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusu, araştırmanın ana problem cümlesidir. Öğretmen-öğrenci görüşleri alınarak, özengen müzik eğitimi veren kurumlarda keman eğitiminin genel durumunun ortaya konulması amacıyla, şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

* İli, N. S. (2024). *Özengen müzik eğitimi kurumlarında keman eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programı altındaki Keman Kursu Programının özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanma durumu nedir?
- Özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanan keman öğretim programında kullanılan öğretim materyalleri nelerdir?
- Özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanan keman öğretim yöntemleri ve öğrenim güçlükleri nelerdir?
- Özengen keman eğitimi verilen kurumlarda uygulanan keman öğrencilerinin motivasyon durumu nedir?
- Özengen müzik eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve eğitim alan öğrencilerin diğer görüş ve öneriler nelerdir?

Araştırma ile ilgili yapılan literatür taramasında Özdek (2006), Hancıoğlu (2010), Karan (2011), Ceviz (2014), Tepeli (2018), Güleç (2018), Tokatlı (2020), Baylan (2021), Seyhan (2019), Şirin (2023), Akbal (2019), Akça (2018), Oktay (2017), Sarı (2021), Tüzlin (2019), Buzduğu (2010), Hafizoğlu (2022), Altundağ (2022), Güneş (2022), Bayırlı (2022) tarafından yapılmış araştırmalar incelenmiş ve şu genellemelere varılmıştır:

İlgili literatürde yer alan araştırmaların amaçları “özengen müzik eğitimi kurumlarındaki farklı çalgıların eğitim-öğretiminde öğrenci-öğretmen tutumlarını, velilerin görüşlerini, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve kullandıkları öğretim yöntemlerini, teknolojik araç ve bilgisayar destekli eğitim yönteminin kullanıma durumunu, derslerde kullanılan öğretim materyallerini (ve daha özeldede öğretim repertuarını), müziksel sunum etkinliklerinin durumunu, eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükleri, bu eğitimi almanın öğrencilerin meslek seçimlerine etkisini, kursların özel yetenek sınavlarına hazırlık eğitimi verme durumunu, öğrencilerin uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının sınavlara katılma durumunu; pandemi sürecinin bu kurumlara etkilerini, bu kurumlardaki öğretim ortamlarının fiziksel yeterliliklerini ve yönetim biçimini saptamak” şeklinde genellenebilir.

İlgili literatürde yer alan araştırmaların modelleri ve yöntemleri bakımından; çoğunlukla karma araştırma modeline sahiplerdir ve her ne kadar bu araştırmaların raporlarında sadece “betimsel” ya da sadece “nitel” ya da sadece “nicel” araştırma ifadeleri kullanılmış ise de çoğunun hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmış betimsel araştırmalar oldukları görülmektedir. Karma model, iki tür veri toplama ve analiz etme yöntemini birleştirerek daha kapsamlı bir anlayış sağlar. Nitel veri genellikle derinlemesine görüşmeler veya gözlemler yoluyla elde edilirken, nicel veri anketler veya ölçüm araçları ile toplanır. Karma araştırma, bu iki veri türünü birleştirerek hem geniş çaplı genellemelere hem de derinlemesine anlayışa ulaşmayı amaçlar. Tek bir araştırma deneysel modele sahiptir ve desen olarak (Klasik gitar performans testi) tekrarlanan son test deseni uygulanmıştır. Araştırma genel bağlamda deneysel tasarıma sahip olup, teknolojik unsurların klasik gitar eğitiminde kullanımının, müzik eğitim başarı ve verimliliğini ne derece etkilediğini sınımlamıştır.

İlgili literatürde yer alan araştırmalardaki veri toplama teknikleri çoğunlukla görüşme ve anket uygulamalarından oluşmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında *belgesel tarama* ifadesi yer alsa da içerikten yapılan taramanın *kaynak tarama* olduğu anlaşılmaktadır. *Bu araştırmaların sonuçlarına göre özengen müzik eğitimi kurumlarında en yaygın sorunların* araç gereç, fiziki donanım, öğretmen ve öğrenim-öğretim programı açısından yaşandığı görülmektedir. Ayrıca;

- Bu kurumlarda ortak bir eğitim anlayışı ve öğretim programı bulunmadığı ve denetimlerin yalnızca yönetim aracılığıyla belli zamanlarda yapıldığı;
- Ticari kaygıların derslere yansıtılmaması gerektiği;

- Eğitim amaçlı nitelikli eserlerin çalışma programlarına alınarak armoni-form analizlerinin de yapılmasının önemli olduğu;
- Deneyimli ve yetkin eğitimcilerin yanı sıra yeterli bilgi birikimine sahip eğitimcilerin görevlendirilmesi gerekirken pek çok kurumda pedagojik formasyonu olmayan, halen eğitimini sürdürmekte olan, ana çalgısı olmadığı halde bir çalgının eğitimini veren kişilerin de eğitimci kadrosunda çalıştırılmakta olduğu;
- Fiziksel koşulların yetersiz ve kullanılan çalgıları kalitesiz ya da bakımsız olabildiği;
- Öğrencilerin çalgı eğitimi almaya başlamasının ardından farklı müzik türlerine karşı da ilgisinin oluşmaya başladığı ve çevrede yapılan müzik etkinliklerine daha çok katılım sağladıkları ve mesleki müzik eğitimine yönelim sağladıkları, velilerin de çocuklarının ileride müziğe mesleki anlamda yönelmesine destek verdiği;
- Yüksek oranda halka açık konserler ve etkinlikler düzenlendiği ve halkın bu tür konserlere ve etkinliklere katılımının yüksek olduğu saptanmıştır.

Yalnızca dört araştırmada alanın farklı boyutlarının incelendiği görülmüştür. Bunlardan birinde özengen klasik gitar eğitiminde teknolojik unsurların eğitim başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve teknolojiden yoksun yöntemlerden daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarttığı saptanmıştır. Bir diğer araştırma, pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile yürütülen çalgı eğitiminin yüz yüze verilen eğitim kadar etkili olmasa da başka alternatifin olmaması nedeniyle tercih edildiği ve uyum sağlandığı belirlenmiştir. Diğer iki araştırma ise uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarında öğrencilerin sınavlara katılma amaçları ve sınav sonucunda verilen sertifikaların kullanım durumları araştırılmış ve olası yurt dışı eğitiminde burs olanağı elde etmek amacıyla kişilerin bu sınavlara yöneldiği saptanmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda; özengen müzik eğitimi alanında farklı çalgılar üzerine birçok şehirde, farklı ya da benzer amaçlarla yapılmış çeşitli araştırmaların var olduğu görülmektedir. İçerik ve amaç bakımından Tokatlı'nın 2020'de yapmış olduğu araştırma bu yüksek lisans araştırması ile birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Fakat araştırmanın yapılmış olduğu şehirler, kurumlar, öğrenciler ve öğretim yılları Nesli Sena İli (2024) tez çalışmasından farklıdır. Benzer bir başka araştırmada Bayırlı (2022) özengen müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimcilerinin piyano öğretimine yönelik görüşlerini incelemiştir; Eskioğlu-İli'nin bu araştırması ise hem keman çalgısı üzerine olması hem de içerik bakımından farklıdır.

Daha önce özengen müzik eğitimi ile ilgili Trakya yöresinde bulunan Kırklareli, Edirne ve Tekirdağ illerinde keman eğitime yönelik hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri ele alınarak yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kısaca bu araştırma, özengen keman eğitimi üzerine kurulu ilk çalışmadır. Uygulandığı şehirler, daha önce özengen keman eğitimi kapsamında bir örnekleme yer almamıştır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formu da diğer araştırmalardakine göre farklılıklar içermektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçlar diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırmalı bir araştırma alanı doğmasına da yol açabilecektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Çalışma evreni, T.C. Milli 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 kurumu ile 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, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış; etik kurul onayı alındıktan sonra, görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler düzenlenip sınıflandırılarak; nitel içerik analizine tabi tutulmuş ve yorumlamalarda betimsel analiz kullanılmıştır*.

Bulgular

Özengen müzik eğitimi kurumlarında ders veren öğretmenler ve eğitim alan öğrenciler ile (kursiyerlerle) yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara beş alt başlıkta yer verilmiştir. Adı geçen alt başlıklardan birincisi *Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Uygulanan Keman Öğretim Programına Yönelik Bulguları ve Yorumlarını* içermektedir. Bu alt bölüme veri oluşturan görüşme soruları, “MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programı” esas alınarak hazırlanmıştır. Yorumlamalar da hem bu çerçeve programda 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 hem de öğretmenlerin bizzat belirttikleri diğer görüşlerine dayandırılarak yapılmıştır.

Alt başlıklardan ikincisi *Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Kullanılan Öğretim Materyallerine Yönelik Bulguları ve Yorumlarını* içermektedir. Bu alt bölüme veri oluşturan görüşme soruları kısmen “MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programı” esas alınarak hazırlanmıştır. Yorumlamalarda bu çerçeve programda derslerde kullanılacak öğretim materyalleri kapsamında özellikle öğretim kitaplarının ve denkleminin neler olabileceği ile ilgili açıklamalar esas alınarak, kısmen alan yazına dayandırılarak yapılmıştır. Bu alt bölüm ayrıca, bir öğretim materyali türü olarak teknolojik olanakların keman öğretim ve öğrenim süreçlerinde kullanılma durumunu da kapsamaktadır.

Üçüncü alt başlık *Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Uygulanan Keman Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlarını* içermektedir. 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, bu alt bölümün kapsamında irdelenmiştir.

Dördüncü alt başlık *Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Uygulanan Keman Öğretim-Öğreniminde Motivasyona Yönelik Bulgulara ve Yorumlarına* yer verilmiştir. Öğretmen katılımcılara öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıkları ve öğrenci katılımcılara kendilerini nasıl motive ettikleri yönünde direkt ve dolaylı ölçüm sağlayacak sorular yöneltilmiş; bu bağlamda öğrencilerin mesleki müzik yönelimleri, dinledikleri müzik türlerinde eğitim öncesine göre oluşan değişiklikler de bu bölüme dahil edilmiştir.

Beşinci ve son alt başlıkta öğretmen ve öğrenci katılımcıların *Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Verilen Keman Eğitimine Yönelik Diğer Görüş ve Öneriler* ele alınmıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerin işaret ettiği noktalara, beklentilerine yönelik farkındalıkları ile öğretmenlerin, öğrencilerin işaret ettiği noktalara, beklentilere yönelik farkındalıkları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Uygulanan Keman Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorumları

* Katılımcılara yöneltilen her bir görüşme sorusuna verilen yanıtlar/görüşler, bu makaleye temel oluşturan yüksek lisans tezinde doğrudan aktarılmış, sadece çok benzer ya da aynı olan yanıtlar gruplanarak sunulmuş, bununla birlikte yanıtların kendisinde herhangi bir değişiklik, ekleme, çıkarma yapılmamıştır.

Özengen müzik eğitimi kurumlarının esas aldığı MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında “7 Yaş ve üzeri bireyler için hazırlanmıştır” ifadesi yer almaktadır ve uygulamadaki durum bu ifade ile uyumlu olduğu görüşmelerdeki yanıtlara bakılarak söylenebilir. MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında yer alan “528 saat, 10 yıl, 8 seviye” gibi eğitimin planlanması gereken süreye açıklık getiren ifadeler ile pek örtüşmemektedir. Katılımcı öğretmenler soruya daha çok deneyimlerine dayalı yanıtlar vermiş; keman öğretim programının teknik olarak tanımlanmış öğretim süresi ve seviyelerine değinmemişlerdir.

MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında belirtildiği üzere, her keman öğrenim seviyesi sonunda öğrencilerin edindikleri bilgi ve kazanımları ölçme amacıyla uygulamalı bir sınav düzenlenmekte ve puanlama esaslarına göre yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olanlara “Kurs Bitirme Belgesi” verilmektedir. Çerçeve programında yer alan değerlendirme süreçleri ile uygulamadaki görünümün tutarlılığı, iki katılımcının yanıtında açıkça görülmektedir. Diğer katılımcılar ise daha çok ders içi değerlendirmeler üzerinde durmuşlardır. Katılımcı öğretmenleri hiçbiri MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında belirtilen amaçlara bilinçli bir farkındalıkla değinmemişlerdir. Bu durum pedagoji eğitimi kapsamayan programlardan mezun olan öğretmenlerin büyük oranda (pedagoji eğitimi alanların bile kısmen) “eğitim programı, eğitim amaçları, eğitim hedefleri, eğitim seviyeleri” gibi kavramları bilimsel şekilde algılamıyor olabilecekleri yönünde yorumlanabilir.

Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Kullanılan Öğretim Materyallerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan keman öğretmenlerinin kullandıkları ders öğretim kitapları çoğunlukla Suzuki, Hans Sitt, Wohlfahrt, Kreutzer gibi kitaplardır ve MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında Keman Kurs Programı için tanımlanan öğretim kitapları ile uyumludur. Ayrıca öğretmen ve öğrenci katılımcıların büyük bir çoğunluğunun keman öğretiminde teknolojiye yararlandığı verilen yanıtlarda görülmüştür. Birçok katılımcı eser dinleme, video izleme, metronom ve akort uygulamalarını kullanma açısından teknolojiye yararlanmaktadır. Sadece 2 öğretmen ve 1 öğrenci katılımcı keman çalışmalarında teknolojiye dayalı olanakları kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Uygulanan Keman Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Katılımcı öğretmenlerin keman öğretiminde yöntem veya teknik olarak çoğunlukla soru-cevap tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun dışında gösterip yaptırma yöntemi, anlatım yöntemi, benzetim tekniği ve tartışma tekniği de kullanılan yöntem ve teknikler içerisinde yanıtlarda belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin keman öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin geleneksel yöntemlerle sınırlı oldukları görülmüştür.

Çalgı çalmada genel olarak karşılaşılan sorunlar arasında sağ el ve sol elin/kolun koordineli kullanılmasında güçlük çekilmesi, tele/tuşa parmak ucunu gereken diklikte basılamaması, bilek-ön kol ve kolun esnek kullanılamaması, nota okuma becerilerindeki zayıflıkların çalgıda ilerlemeyi yavaşlatması, eser ya da etüt boyunca belli bir temponun korunmaması, karmaşık olmasa bile ritimlerin doğru uygulanmaması; bir birim vuruşu art arda farklı sayılara bölerek çalamama; çalarken ayakla ya da başka bir uzuvla birim vuruşu-ölçüyü dikkat dağıtıcı şekilde vurma; hız-gürlük-iade terim ve belirteçlerini tanımama ya da uygulamama, parmak numaralarına uymama, ton / tını

bütünlüğünü sağlayamama, cümleleri belirterek çalamama; döneme-besteciye-ses sistemine yönelik stil özelliklerini yansıtamama, teknik ve müzikal bütünlüğü sağlayamama, birlikte seslendirmede uyum sorunları yaşama, tonalite/makam bilgisinin eksikliği nedeniyle donanımdaki ses değiştiricileri fark etmeme ya da sürekli yanlış sese basma, doğru yöntemlerle çalışmama, disiplinli ve periyodik çalışma alışkanlığı geliştiremememe, çalarken ürettiği sesleri eleştirel bir kulakla dinlememe, sorunlu pasaja/ölçüye odaklanmak yerine sürekli cümle hatta eser başına dönerek hatayı düzeltebileceğini/sorunlu kısmı çözebileceğini zannetme gibi yaygın pek çok sorundan sadece entonasyon bozukluğu, postür hataları, isteksizliğe değinilmiş olması bunun yanında çok nadir rastlanan dikkat eksikliğine vurgu yapılması, katılımcı öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki güçlükleri yeterince fark edemedikleri ya da önemsemedikleri yönünde yorumlanabilir. Sorunları tam saptayamayan eğitimcilerin kapsamlı çözümler üretmesi de mümkün görünmemektedir. Belki de bu öğretmenler seçme yapılmadan öğrenci kabul eden ticari kurumlarda çalıştıkları için müziksel motivasyonlarını kaybetmiş olabilirler ki bu farklı bir araştırmaya konu olabilir.

Araştırmaya katılan keman öğrencilerinin karşılaştığı güçlükler ise genellikle duruş-tutuş kaynaklı olabilecek teknik sorunlardan ve kendi arzu ettikleri saatlerde çalışma olanağı bulamıyor olmalarından oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hiçbiri çalgısının kalitesi-akort sorunları, kendilerine ayrılan eğitim süresinin yeterlilik durumu, nota okuma, belli bir tempoyu koruyarak çalma, ritimleri kolayca çözümlenme ve seslendirebilme, ton / tını bütünlüğünü sağlama, farklı sitillerde ve seslendirme tekniklerinde çalma, farklı yay tekniklerini rahatça uygulama, teknik ve müzikal bütünlüğü sağlama, yöntemli-bilinçli-sistematik çalışma ya da neyi nasıl çalışacağını bilme gibi konularda sorun bildirmemiş olmaları dikkat çekicidir. Bu durum, keman çalmada bilinçli farkındalık geliştiremedikleri yönünde yorumlanabilir. Katılımcı öğrencilerin ders dışı çalışma sıklığı ile ilgili verdiği yanıtlara göre hiçbir öğrencinin günlük bir çalışma hedefi planlamadığı (belirli bir pasaja o gün deşifre etme, ritim sorunu varsa çözüme, eserin analizini yapma, takıldığı ve not aldığı kısımlara odaklanma vb.) tüm öğrencilerin, çalışma kavramını nitelik değil nicelik ile sınırlandırdıkları söylenebilir.

Özengen Keman Eğitimi Verilen Kurumlarda Uygulanan Keman Öğretim-Öğreniminde Motivasyona Yönelik Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin ders dışı keman çalışmaya yönelik motivasyonlarını arttırmak amacıyla öğretmenler tarafından verilen yanıtlar arasında; eser dinleme, ödev takibi yapma, konserlere katılma, sevdikleri sanatçıların video konserlerini izleme gibi sunulmuş öneriler yer almaktadır. Öğrencilerin keman eğitimi almak isteme nedenleri arasında “kemanın tınısını, duruş tutuş özelliklerini beğenme” veya “bir aile büyüğü tarafından bu alana yönlendirilme” yer aldığı belirlenmiştir. Hiçbir öğrenci katılımcı keman çalmanın yararlarına değinmemiştir. Oysaki keman çalmanın bilişsel, duyuşsal, fiziksel, sosyal, kültürel pek çok yararı olduğu gibi akademik başarıyı yükselttiği bilinmektedir. Öğrencilere ve ailelerine bu konularda bilinçli farkındalık kazandırılması istekliliklerini (motivasyonlarını) olumlu yönde etkileyecektir.

Bu eğitimi alan kişilerin yaklaşık %40'ının sadece hobi olarak bu eğitimi alıyor olmalarını bilinçli bir farkındalıkla sürdürdükleri; diğerlerinin ise eğitim sürecinin oluşturduğu bir bilişsel davranış değişikliği sonucu kemana bir meslek alanı olarak da düşünmeye başladıkları yönünde yorumlanabilir. Tek bir katılımcı bu eğitime müzik mesleki sınavlarına hazırlık kapsamında başlamış ve sürdürmektedir. Ayrıca öğrenci katılımcıların yarısından fazlasının keman eğitimine başladıktan sonra dinledikleri müzik türlerinde değişiklik olduğu da çıkan bulgular arasındadır.

Öğretmen ve Öğrenci Katılımcıların Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Verilen Keman Eğitimine Yönelik Diğer Görüş ve Önerileri

Öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve önerileri ele alındığında,

- Tütünün özengen müzik eğitimi kurumlarında verilen keman eğitimine yaklaşımının olumlu yönde olduğu söylenebilir.
- Her iki katılımcı grubu öğrencinin evde pratik yapması, bireysel ders süresinin haftada bir saatten fazla olması yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.
- Öğrenciler öğretmenlerinin yeterlilik durumu ile ilgili geri bildirim veremezken öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda denetime ihtiyaç duymaktadır.
- Öğrenciler verilen eğitimi yeterli bulurken öğretmenler eğitimin piyano eşlik, müziksel okuma ve diğer teorik derslerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.
- Öğrenciler eğitim süreçlerinin konserler ve müziksel etkinliklerle zenginleştirilmesi yönünde görüş bildirirken hiçbir öğretmen bu konuya değinmemiştir.
- Hiçbir katılımcı öğretmenin yaklaşımları nasıl olursa verimliliğin artacağı değinmemiş olması; motivasyonu yükseltmek için hedef belirleme, dönüt verme, başarının takdiri, aileleri bilinçlendirme, teknolojik olanaklardan daha verimli yararlanma, iş birliğine dayalı müziksel projeler oluşturma gibi konularda görüş bildirmemiş-öneride bulunmamış olması dikkat çekicidir.

Tartışma Sonuç Ve Öneriler

MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında yer alan “7 Yaş ve üzeri bireyler için hazırlanmıştır” ifadesi ile uygulamadaki durum uyumludur. Eğitimcilerin, 7 yaş sınırına vurgu yapmış olmaları okul öncesi çocukların da bu eğitime ilgi duyduklarını göstermektedir. Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında 7 yaş öncesi keman eğitimine yönelik düzenlemeler yapılabilir. Zira; erken müzik eğitimi çok önemli bir alandır. Eskioğlu’na göre (2003) müziğin, çocuğun gelişimine etkileri, “çocuğun müziksel becerilerinin geliştirilmesi” ve “müzik eğitimi yoluyla müzik dışı becerilerinin geliştirilmesi” olmak üzere iki yönlü düşünülmelidir. Özellikle müzik eğitimi yoluyla müzik dışı becerilerin geliştirilmesi, MEB’in milli eğitim hedefleri ile direkt uyumaktadır. Eskioğlu (2003) bu becerileri ve etki alanlarını “duygusal ve sosyal gelişim”, bedensel ve psiko-motor gelişim”, “dil becerileri gelişimi”, “bilişsel becerilerinin gelişimi”, “konsantrasyon gelişimi” şeklinde sınıflamıştır. Bu konunun yasal çerçevesi oluşana dek, özengen eğitim kurumlarının, hali hazırdaki programla belirlenen 7 yaş alt sınırına uyma durumu olağan denetlemelerle kontrol edilmeye devam edilebilir.

MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında yer alan “528 saat, 10 yıl, 8 seviye” gibi eğitimin planlanması gereken süreye ve basamaklara açıklık getiren ifadeler ile katılımcı öğretmenlerin yanıtları pek örtüşmemektedir. Öğretmenler daha çok deneyimlerine dayalı ve uygulamadaki duruma işaret eden yanıtlar vermiş; keman öğretim programının teknik olarak tanımlanmış öğretim süresi ve seviyelerine değinmemişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenlerin en azından temel eğitim için 2 yılını ön koşul olarak gördükleri noktada ve öğrenim süresini öğrencinin gayret ve katılımının belirleyeceği konusunda buldukları söylenebilir.

Özengen müzik eğitimi kurumlarında görevli öğretmenler için kurum yöneticileri ve MEB denetmenleri tarafından MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında yer alan keman eğitimi programı hakkında bilgilendirme-hatırlatma toplantıları düzenlenebilir. Bu toplantılar aracılığıyla öğretmenlerden gelen dönütler çerçevesinde iyileştirme-geliştirme-uygulama gerçeklerine yaklaştırma çalışmaları yapılabilir. Böylece öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri, programın verimliliğini artıracak şekilde analiz edilip programın daha verimli ve gerçekçi bir yapıya kavuşturulmasını sağlayabilir.

Özengen müzik eğitimi kurumlarında görevli keman öğretmenleri öğretim hedeflerine ulaşılma durumunu saptama konusunda, öğrencilerini MEB sertifika sınavlarına girmeye teşvik ettiklerini ayrıca ölçme değerlendirme çalışması olarak ders içi değerlendirmeler de yaptıklarını belirtmişlerdir. MEB sertifika sınavlarına katılım bir zorunluluk haline getirilirse, bu kurumların eğitsel hedeflere ulaşma düzeyinin nesnel ölçütlerle değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ülke genelinde yapılabilecek bu değerlendirmelerin alandaki en sağlıklı durum saptama olanağını doğuracağına ve gerek eğitim kalitesini yükseltmek gerek asgari standartları korumak için, yapılan saptamalar yönünde gerekli önlemlerin alınabileceğine inanılmaktadır.

Özengen müzik eğitimi kurumlarında görevli keman öğretmenleri öğrencilerin keman eğitimi alma amaçlarını “hobi amaçlı ya da profesyonel hedefli eğitim alma amacı” olmak üzere sınıflandırmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin hiçbiri MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında belirtilen amaçlara bilinçli bir farkındalıkla değinmemişlerdir. Bu durum pedagoji eğitimini kapsamayan programlardan mezun olan öğretmenlerin büyük oranda (pedagoji eğitimi alanların bile kısmen) “eğitim programı, eğitim amaçları, eğitim hedefleri, eğitim seviyeleri” gibi kavramları bilimsel şekilde algılamıyor olabileceklerini düşündürmektedir.

MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programı Keman Ana Sanat Dalı alanında eğitim görmek ve yorumcu ya da eğitici olarak kariyer sahibi olmak isteyen en az 7 yaş ve üzeri bireylerin; 1. Gizil kalmış yeteneklerini ortaya çıkartarak, sanatsal anlamda zihin ve beden gelişimlerine yön vermeleri, 2. Temel müzik ve keman bilgisine sahip olmaları, 3. Keman repertuarını ve tekniklerini kavramaları, 4. Eğitim süresi içerisinde Keman çalma tekniğini edinmeleri ve sürekli geliştirmeleri; uluslararası alanda kabul görmüş Suzuki, Schradieck ve Sevcik Metotlarını takip etmeleri, 5. Eğitim süresi içerisinde Solo keman repertuarını tanımaları, temel keman eserlerini öğrenip çalabilmeleri, 6. Birden fazla enstrüman ile birlikte çalabilme becerisini geliştirilmeleri ve keman için önemli genel Oda Müziği Repertuarını tanımaları ve çalabilmeleri, 7. Eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve deneyimleri müzik dünyasında bir yorumcuya da bir eğitici olarak kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Özengen müzik eğitimi kurumlarında görevli öğretmenler için kurum yöneticileri ve MEB denetmenleri tarafından bu amaçlara yönelik bilgilendirme-hatırlatma toplantıları düzenlenebilir. Bu toplantılar aracılığıyla öğretmenler, belirli amaçlara yönelik kesin hedeflerle çalışmaya teşvik edilebilir. Ayrıca özengen müzik eğitimi kurumlarında pedagojik formasyonu olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarıyla bu formasyon kazandırılabilir ve yeni öğretmen alımlarında bu formasyona sahip olma ön koşulu getirilebilir.

Katılımcı öğretmenler derslerde öğretim kitabı olarak Ömer Can Keman Eğitimi kitapları, Suzuki Öğretim kitapları ve Hans Sitt, başta olmak üzere Fransız ve Rus kitaplarını, Güzel Sanatlar Lisesi keman ders kitaplarını, Çağdaş Keman Eğitimi kitabını, Flesch, Wohlfahrt, Kreutzer, Rode Caprices kitaplarını kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan keman öğretmenlerinin kullandıkları ders öğretim kitapları MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında Keman Kurs Programı için tanımlanan öğretim kitapları ile uyumludur. Öğretmenlerin kullandıkları kitapların ve ek kaynakların (örneğin konçertolar) MEB Özel Çeşitli Kurslar Çerçeve Programında belirlenmiş olan 8 seviye ile nasıl uyumlu olduğunu değerlendirmek ve bu kitapların öğretim içeriklerini karşılaştırarak verimliliklerini incelemek üzerine yeni araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar, kullanılan materyallerin hangi seviyelere hitap ettiğini, hangi konularda yeterli veya eksik olduğunu, ek kaynakların ne kadar etkili olduğunu ve genel olarak öğretim sürecine ne kadar katkı sağladığını belirlemeyi amaçlayabilir.

Öğretmen ve öğrenci katılımcıların büyük bir çoğunluğu keman öğretiminde teknolojik olanaklardan eserlerin yorumuna yönelik sesli ya da görüntülü kayıtları internetten izleme şeklinde yararlanmaktadırlar. Sadece bir katılımcı öğretmen Sibelius nota yazım programını kullandığını belirtmiştir. Öğrenci katılımcılar ise öğretmenlerden farklı olarak, notalara ulaşmak için on-line arama motorlarını, akort içinse akıllı telefonlarda kullanılan akort uygulamalarını da

kullanılmaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin keman öğretme ve öğrenmede teknolojik olanaklardan çok sınırlı şekilde yararlandıkları söylenebilir.

Aslander ve Çilsalar Sagnak (2023), Curacı (2021), Elvan ve Mutlubaş (2020), Güdek ve Açıksöz (2018) Erden ve Uslupehlivan (2020), Eskioğlu Kamcez (2024), Lehimler ve Şengül (2014) Mert ve Şen (2019), Kapucu ve Yıldırım (2019) ve daha pek çok araştırmacı, yayınlarında eğitim sürecini zenginleştirmek için teknolojik olanaklardan yararlanmanın yollarına ve yararlarına olduğu kadar riskli ya da zorlayıcı yönlerine de değinmişlerdir. Bu çalışmalara dayanarak yapılabilecek bir yordama ile genel olarak müzik eğitiminde ve özelden çalgı eğitiminde iş görebilecek teknolojik olanaklar şunlar olabilir: nota yazma ve düzenlemeyi kolaylaştıran Sibelius, Finale gibi nota yazım programları; kendi kendine öğrenme hedefli Melodics, Simply Piano / Simply Guitar gibi müzik öğretimine yönelik uygulamalar; çeşitli online platformlarda eğitimcilerin paylaştığı öğretim videoları; çalgı ile pratik yaparken kişinin kendini farklı açılardan görme olanağı sağlayan sanal ve artırılmış gerçeklik (VR/AR) teknolojileri; akıllı telefonlardaki metronom ve akort uygulamaları; musescore gibi nota ve dijital seslendirme örneği dosyaları sunan web siteleri; ses ve video kayıt cihazlarının kullanılması yoluyla kendini gözlemleme/kontrol etme olanağı; youtube gibi web sitelerinden hemen hemen her eseri çeşitli yorumculardan, orkestralardan ve şeflerden dinlemeye olanağı; zoom gibi çevrimiçi ortamların uzaktan öğretimde kullanılması. Teknolojinin belirtilen bu yollarla çalgı eğitiminde kullanılması hem öğretene hem de öğrenene açısından daha etkili, kolay, hızlı, pekiştirici ve eğlenceli eğitim süreçleri gerçekleştirmesini sağlayabilir. Pandemi gibi olağandışı süreçlerde ise teknolojinin eğitimde kullanılmasının bir tercih değil zorunluluk olduğunu tüm dünya deneyimlemiş bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin keman öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler “soru-cevap / gösterip yaptırma / anlatım / tartışma / benzetim” şeklindedir. Bu yanıtlardan öğretmenlerin genel öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlandıklarını göstermekle birlikte çalgı öğretiminde çok önemli yeri olan analitik öğretim yaklaşımlarını (armoni, form, teknik analizleri gibi), ezberleme tekniklerini, Suzuki gibi çalgı öğretimi alanında üretilmiş özel yöntemleri, eser üzerinden öğrenme-ütüt ve alıştırmalarla öğrenme-karma öğrenme yaklaşımlarını, mikro öğretim yöntemlerini, video destekli öğretim-animasyonlu öğrenme gibi teknolojik yöntemlerinden uzak olduklarını ortaya koymaktadır. Özengen müzik eğitimi kurumlarında görev yapan keman öğretmenlerine hizmet içi eğitim programlarıyla ülkemizde ve dünyada keman öğretiminde geleneksel ve güncel yöntem ve yaklaşımlar konulu eğitimler verilebilir ve öğretmenler üniversitelerle iş birliği içinde yürütülecek çalışmalarla bu yöntem ve yaklaşımları gözlemleyebilecekleri derslere davet edilebilir ya da çevrimiçi bağlantılarla gözlemci olabilirler.

Katılımcı öğretmenler keman öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri sık olandan başlayarak “entonsasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, postür (duruş-tutuş) ile ilgili sorunlar, dikkat eksikliği, çalışma eksikliği” şeklinde sıralamışlardır. Alan yazında ele alınan yaygın pek çok sorundan sadece bu sorunlara değinilmiş olması, bunun yanında nadir rastlanan ve tedavisi mümkün bir sağlık sorunu olan dikkat eksikliğine vurgu yapılması, katılımcı öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki güçlükleri yeterince fark edemedikleri ya da önemsemedikleri yönünde yorumlanabilir. Sorunları tam saptayamayan eğitimcilerin kapsamlı çözümler üretmesi de mümkün görünmemektedir. Özengen müzik eğitimi kurumlarında görev yapan keman öğretmenlerine MEB-üniversite-özengen eğitim kurumları iş birliğiyle “keman öğretiminde karşılaşılan yaygın sorunlar ve çözümleri” konulu eğitimler verilebilir ve öğretmenler bu konudaki “gözlemleme/sorun saptama” yolları ile “çözümlerin uygulanma yolları” üzerine gözlem yapabilecekleri derslere davet edilebilir ya da çevrimiçi bağlantılarla katılabilirler.

Katılımcı öğrencilerin keman öğrenmede karşılaştıkları güçlükler “teknik sorunlar”, “teorik alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar”, “çalışma olanakları ile ilgili sorunlar” olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Teknik zorluklar “duruş-tutuş doğruluğunu sağlama, yay kontrolüne hâkim olma,

tel değiştirme, belirli bir pozisyonda çalma (zellikle 2 ve 3. Pozisyonlar), dördüncü parmağı kullanma, bir pozisyondan diğerine geçme, iki telde yani anda çalma, vibrato yapma, parmaklarda acı hissi ve sol kolda ağrı” şeklinde belirtilmiştir. Teorik alt yapı eksiliğinden kaynaklanan sorunlar “deşifre etmekte ve transpoze yapmaktay” yaşanan glklkle ifade edilmiştir. Çalışma olanakları ile ilgili sorunlar ise “komşuların sestten şikayetçi olması, okul derslerinden kalan vaktin yetersiz olması, yurt ortamında yeterli çalışma olanağı bulunamaması” çalışma olanakları şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan keman rencilerinin genellikle duruş-tutuş kaynaklı olabilecek teknik sorunlardan bir parça da kendi arzu ettikleri saatlerde çalışma olanağı bulamıyor olmalarından yakındıkları saptanmıştır. rencilerin hiçbiri çalışmasının kalitesi-akort sorunları, kendilerine ayrılan eğitim süresinin yeterlilik durumu, müzik terminolojisini tanıma, belli bir tempoyu koruyarak çalma, ritimleri kolayca çözümlenme ve seslendirebilme, ton / tını bütünlüğünü sağlama, farklı sitillerde ve seslendirme tekniklerinde çalma, farklı yay tekniklerini rahatça uygulama, teknik ve müzikal bütünlüğü sağlama, yöntemli-bilinçli-sistematik çalışma ya da neyi nasıl çalışacağını (doğru çalışma yöntemlerini) bilme gibi konularda sorun bildirmemiş olmaları dikkat çekicidir. 16 renciden hiçbirinin bu sorunlardan en az biri ile karşılaşmama olasılığının ne kadar düşük olduğu göz önünde bulundurulurken bu durum, keman çalmada bilinçli farkındalık geliştiremedikleri yönünde yorumlanabilir. Çok dikkat çekici olan sonuç ise, rencilerin retmenlerden çok daha spesifik sorunlara odaklanabilmiş, adeta kendilerini retmenlerinden daha iyi gözlemlemiş olmalarıdır.

rencinin başarısı büyük oranda üretmenin başarısıdır. Keman retmenleri rencilerin bildirdiği sorunları daha iyi gözlemlemeli, sorunun kökenini bularak bireyselleştirilmiş çözümler üretmesi ve bunu yapabilmek için de iyi bir tekniğe, yeterli deneyime, sağlam bir pedagojik formasyona ve özelde keman pedagojisi bilgisine sahip olması gerekmektedir. Sadece keman değil tüm alęı retmenlerinin kendilerini mesleki anlamda yenilemesi, iyi bir müzisyen olması, kendi alęı çalışma motivasyonunun yüksek olması, üretmeye istekli ve hazır olması, hepsinden önemlisi çok iyi bir teknik ve müzikalite ile renciye sürekli örnek göstermesi ve ardından rencinin uygulamalarını çok iyi gözlemlemesi, kendi zihninde sürekli sorun bulmaya ve bulduğu sorunlara çözüm üretmeye odaklanırken rencisine bunu stresli şekilde yansıtması zihnindeki saptamaları ve çözümleri incelikli şekilde renciye entegre etmesi bu sorunlar için iyi birer çözüm olabilir. renciler de karşılaştıkları glkliler retmenleriyle özgüvenli ve açık bir dille paylaşmalı ve buna özellikle teşvik edilmelidirler.

Katılımcı rencilerin 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. Hiçbir rencinin günlük bir çalışma planlamıyor olması (belirli bir pasajı o gün deşifre etme, belirli pasajlardaki ritim sorununu çözme, eserin analizini yapma, takıldığı ve not aldığı kısımlara odaklanma vb.) bu rencilerin, çalışma kavramını nitelik değil nicelik ile sınırlandırıyor olduklarını dşndrtmştir. rencilere ders dışı keman çalışmalarında hedefler belirlemesi, bu hedefleri belirlerken kendi çalışma kapasitesini, çalışma ortamının yeterliliklerini, üretmenin belirlediği hedefleri dikkate alarak ulaşılabilir ve kısa süreli planlar yapması önerilebilir. Özengen müzik eğitimi kurumlarında görev yapan keman üretmenleri rencilerin ders dışı keman çalışmaya yönelik motivasyonlarını arttırmak amacıyla “eser dinlemelerini, konser izlemelerini, bestecilerinin ve ilham aldıkları sanatçıların hayat hikayelerini renmelerini, kendilerini video çekmelerini ve evde birilerine keman almalarını, sevdiği bir parçayı evde deşifre etmelerini” önermektedirler. Ayrıca dev takibi yaptıklarını, ders dışında video isteyerek, belli başlı zamanlarda çalışma ayarlayıp derse çağırdıklarını, çalışma kartları yaparak ve her çalışmada puanlar eklediklerini belirtenler de olmuştur.

Girgin (2015), Eskioglu Kamcez (2024), Orhan (2006), Özmenteş (2013), Sungurtekin (2010), Umuzdaş (2020) ve daha birçok araştırmacı, yayınlarında renci motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen değişkenleri incelemişlerdir. Bu çalışmalara dayalı bir çıkarımla, genel olarak

müzik eğitiminde ve özel olarak çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonunu etkileyen en önemli değişkenlerin öğretmenin davranışları, tutumu ve öğrenciye yaklaşımı olduğu söylenebilir. Öğretmenin tavrı, konuşma tarzı, mimikleri, ses tonu, bakışları, empati yeteneği, geri bildirim verme şekli, öz motivasyon tarzı ve öğrencilere olan ilgisi öğrencinin motivasyonunu ve genel performansını etkileyebilir, hatta bu etkiler diğer derslerine de yansiyabilir. Çalgı öğretmenlerinin saygılı, ilgili, sabırlı, esprili ve enerji dolu olmaları öğrenciyi motive eden öğretmen kişilik özellikleridir. Ayrıca öğrencilere hedefleri açıkça belirtmesi, öğrencinin yeteneğini fark etmesine yardımcı olması, dönüt vermesi, kendini mesleki anlamda yenilemesi, iyi bir müzisyen olması, kendi çalgı çalışma motivasyonunun yüksek olması, derse hazırlıklı gelmesi, öğrenciye destek sağlaması, verdiği ödevi tanıtarak öğrenciye çözümleme yaptırması, parça seçiminde öğrencinin fikrini alması, iyi bir dinleyici özelliğinin olması, derste teorik bilgilere de yer vermesi, öğrenciyle beraber çalışması öğrenci motivasyonunu arttıran etkenlerdir.

Öğrencilerin motivasyonunu düşüren etkenler arasında çalgı öğretmenlerinin ilgisizliği, soğuk davranışları, kendi olumsuz duygu ve durumlarını öğrencilere yansıtması, öğrencinin hatalı çalması durumunda öğrenciyi aşağılaması ya da küçümsemesi gibi pek çok durum sayılabilir. Öğrencileriyle empati kuramayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ve eğitim alanında önemli yeri olan bireysel farklılıkları önemsemeyerek sadece konuya ve programa yoğunluk vererek onların motivasyonlarını yitirmesine yol açabilmektedir. Çalgı öğretmenlerinin düzeyin altında ya da çok üzerinde ödev vermesi ve ödev miktarının fazla olması, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine sebep olan başka bir etkidir. Öğretmenin, öğrenci seviyesine uygun düzeyde etüt ya da eser vermesi önemlidir. Öğrencinin sahip olduğu potansiyelini keşfetmek ve gelişmesini sağlamak amacıyla düzeyin biraz üstünde ödev verilmesi de bir yöntemdir. Fakat alt yapısı olmadan çok ileri düzeyde etüt ya da eser verilmesi öğrencinin motivasyonunu düşürebilir.

Sonuç olarak, bir öğretmen, öğrencisini ne kadar iyi motive ederse, elde edilecek sonuç da o kadar başarılı ve etkili olur. Bireysel farklılıkları gözeterek öğrencileri için en uygun stratejileri geliştiren, ortak çaba ve emeklerin düzenli, planlı yürütülmesini sağlayan öğretmenlerin öğrencileri yüksek motivasyonlarını koruyacaklardır. Öğrencileri performansa dayalı etkinliklere katılmaya teşvik etmek, gerek derslerde gerek bu etkinliklerde öğrenciye eşlik etmek, yıl içerisinde yapılan çalışmalar ve sınavlarda olduğu gibi bu etkinliklerde de öğrencinin başlangıçtaki durumuna göre kaydettiği gelişme ve gösterdiği çabaları takdir etmek yüksek motivasyonu davet edecektir. Genel olarak müzik eğitiminde ve özel olarak çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonunu etkileyen diğer üç önemli değişken öğrencinin bireysel özellikleri çerçevesinde kendi motivasyonunu oluşturabilme yetisi, ailesinin ve yakın çevresinin yaklaşımları ve eğitim aldığı kurumun donanımları olabilir.

Özengen müzik eğitimi kurumlarında eğitim alan keman öğrencileri keman eğitimi almayı / sürdürmeyi isteme nedenleri olarak “kemanın tınısını, duruş tutuş özelliklerini beğenme” ve “bir yetişkin tarafından yönlendirilme” noktalarına vurgulamışlardır. Hiçbir öğrenci katılımcı keman çalmanın yararlarına değinmemiştir. Oysaki keman çalmanın bilişsel, duyuşsal, fiziksel, sosyal, kültürel pek çok yararı olduğu gibi akademik başarıyı yükselttiği bilinmektedir.

Joubert (2023), Tomey (t.y) Eskioğlu Kamcez (2024), Hille ve Schupp (2015) makalelerine ve kendileriyle yapılan görüşmelere dayanılarak, keman çalmanın yararları aşağıdaki şekilde açıklanabilir. Öğrencilere ve ailelerine bu konularda bilinçli farkındalık kazandırılması istekliliklerini (motivasyonlarını) olumlu yönde etkileyecektir.

Bilişsel ve akademik açıdan, bir çalgı çalmanın yalnızca müzik becerileri değil beyindeki sinirsel bağlantıları da güçlendirdiği bilinmektedir. Keman çalarken beyninin birden fazla alanı devreye girer: işitsel korteks sesi işler, motor korteks hareketleri kontrol eder ve amigdala gibi duygusal merkezler aktive olur ve eylemi hissiyata dönüştüren kimyasallar salgılanır. Zaman geçtikçe, bu çoklu görev sadece sinirsel bağlantıları güçlendirmekle birlikte yeni yolların (sinir uçlarındaki elektriksel bağlantı yolları) oluşmasına da yol açabilir. Bu, beyin fonksiyonlarını

etkileyebilir ve beynin yapısını ve yeteneklerini değiştirebilir. Bir başka açıdan kemanda ustalaşmak; bellek, odaklanma ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerin koordinasyonunu sağladığı gibi kişinin yaratıcılığına ve kendini müziksel ifade etmesine de katkı sağlar. Keman için beste ya da doğaçlama yapmak, hayal gücünün keşfine ve duyguların müzik yoluyla aktarımına olanak tanıyarak, yaratıcı ifade için benzersiz bir çıkış noktası sağlar. Keman çalmanın gelişmiş bellek, konsantrasyon ve problem çözme becerileri gibi bilişsel faydaları matematik, fen bilimleri ve dil sanatları gibi konularda performansın artmasına dönüşebilir. Ayrıca, keman pratiği yoluyla geliştirilen disiplin ve zaman yönetimi becerileri, çalışmaya ve ödevleri tamamlamaya da uygulanabilir ve bu da genel akademik başarının daha iyi olmasını sağlar.

Fiziksel açıdan, keman eğitimi hassas ve kontrollü çalmak için ince motor becerileri, el-göz koordinasyonunu geliştirmeyi gerektirir. Bu, genel el becerilerini ve çevikliğini artırmaya yardımcı olacağından özellikle çocuklar için çok yararlıdır. Beynin iki farklı lobu kullandığından, kemancılar daha yoğun elektrik sinyalleri taşıyan bir sinir ağı geliştirebilirler. Doğru keman tekniği, belirli bir duruşu korumayı ve belirli kas gruplarını çalıştırmayı gerektirir; bu da genel vücut farkındalığına ve gücüne katkıda bulunabilir. Ve müzik yaparken doğru nefes alma tekniklerini öğrenmek, akciğer kapasitesinin ve nefes kontrolünün artmasına yol açarak solunum sistemine yarar sağlayabilir. Keman çalmak çok efor gerektiren bir aktivitedir ve bu nedenle harika bir egzersizdir. Egzersizin, zihnin ve vücudun daha iyi hissetmesini sağlayan endorfinleri serbest bıraktığı kanıtlanmıştır. Bu koordineli çaba, yalnızca çoklu görev yapma, problem çözme ve yaratıcı ve mantıklı düşünme konusunda daha iyi olmayı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda dikkat süresinin uzamasına ve gelişmesine de katkıda bulunur.

Sosyal açıdan, bir toplulukla çalmak ise sosyal etkileşim ve iş birliği için harika bir ortam sağlar; bu yolla kalıcı bağlantılar kurulabilir ve müzik tutkuları paylaşılabilir ayrıca çok da eğlenceli olabilir. Yaylı çalgılar dörtlülerini ve düetlerini inceleyen araştırmalar, fikirleri paylaşma, yorumlama esnekliği geliştirme ve farkındalığı artırma yoluyla yüksek oranda ortak icracı empatisi kazanıldığını göstermiştir. Ayrıca topluma hizmet çalışmaları kapsamında hastanelerde, okullarda ya da toplum etkinliklerinde yer almak hem sosyal etkileşim hem de topluma şükran borcumuzu ödeme tatmini sunar.

Duygusal ve kişisel gelişim açısından, keman çalmayı öğrenmede belirlenen hedeflere ulaşma çabası “disiplin, azim ve sağlam bir zaman yönetimi” gibi değerli yaşam becerilerini geliştirir ki bu da özveri ve bağlılık gerektirir. O halde genelde çalgı eğitimi özelde keman eğitimi bireylere hedef belirlemenin ve bu hedeflere ulaşmak için özenle çalışmanın önemini öğretir. Müziğin zihinsel sağlık ve duygusal refah üzerindeki terapötik etkileri uzun zamandır bilinmektedir. Tınısı, hoş ve rahatlatıcı sesiyle keman, kaygıyı azaltma potansiyeline sahiptir. Mind-Body Wellness Center tarafından yürütülen bir araştırma, keman çalmanın katılımcılarda stres hormonu olarak kabul edilen kortizol seviyelerini düşürdüğünü ve bunun da stresi ve kaygıyı azaltmaya yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Keman çalmak, bireylerin duygularını sağlıklı ve yapıcı bir şekilde işlemesine ve ifade etmesine olanak tanıyan bir tür duygusal rahatlama sağlar. Üstelik zorlu bir parçada ustalaşmanın ya da tekniği geliştirmenin getirdiği başarı duygusunu, özgüveni ve özsaygıyı olumlu etkiler.

Sanatı anlamak açısından, keman çalmayı öğrenmek, bireylerin müziği daha derin bir düzeyde takdir etmelerini ve onunla etkileşime geçmelerini sağlar. Keman çalanlar dinledikleri ya da icra ettikleri müzikle daha derin bir bağ kurabilir, sanattan aldıkları zevki ve anlayışlarını derinleştirebilirler; farklı kültürlerle ve onların müzik geleneklerine dair daha derin bir anlayış ve takdiri de geliştirebilirler. Keman tarih boyunca çeşitli müzik türlerinde ve kültürlerde önemli bir rol oynadığından, öğrenciler klasik, caz ya da geleneksel halk müziği gibi farklı tarzları keşfedebilir, müzikal ufuklarını genişletebilir ve bu tarzların kültürel bağlamı hakkında fikir sahibi olabilirler. Bu artan kültürel farkındalık ve anlayış, daha kapsayıcı ve empatik bir dünya görüşüne katkıda bulunabilir, yalnızca kişinin müzik deneyimlerini değil aynı zamanda başkalarıyla olan kişisel

etkileşimlerini ve bağlantılarını da zenginleştirebilir. Farklı müzik türleri ile uğraşmak insana neşe katar ve yaşama sevincini güçlendirir.

Özengen müzik eğitimi kurumlarında eğitim alan keman öğrencilerinin görüşleri, özengen keman eğitimi süreçlerinin öğrencilerin meslek seçimine etkisini ortaya koymaktadır. Bu eğimi alan kişilerin yaklaşık %40'ı sadece hobi olarak bu eğitimi almaktadır ve süreç içinde amaçları değişmemiştir (bu amaçları bilinçli bir farkındalıkla sürdürmektedirler). Öğrencilerin yaklaşık %60'ında ise eğitim sürecinin oluşturduğu bir bilişsel ve duyuşsal davranış değişikliği söz konusudur. Bu öğrenciler kemana bir meslek alanı olarak da düşünmeye başladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Tek bir katılımcı bu eğitime zaten müzik mesleki sınavlarına hazırlık amacıyla başlamıştır ve sürdürmektedir.

Özengen müzik eğitimi alan her bireyin eğitim aldığı alana mesleki yönelim geliştirmesi beklenmemelidir. Müzik, her bireyin yaşamında çeşitli rollerle mevcuttur; eğitim bu rollere yönelik farkındalık kazandırır ve eğilimler geliştirebilir. Bununla birlikte özengen eğitim alan öğrenciler arasında “yüksek müzik yeteneğine sahip olması, müziksel yatkınlıkları içinde örneğin kemana özel bir yatkınlık ve fiziksel uygunluk gösteriyor olması, fiziksel kondisyon sorunu yaşamaması, çalışma olanaklarında sorun olmaması ve çalışmayı seven sabırlı bir karaktere sahip olması” gibi ayırt edici özellikleri bulunanlar, çok ama çok özenli seçimlerle belirlenip, sadece onlar meslek eğitimi almaya teşvik edilebilir (Eskioğlu Kamcez, 2024). Belirtilen bu koşulları sağlayan öğrenciler, mesleki eğitimi almaya teşvik edilirken de hangi alt alana/alanlara uygun olduklarına, yüksek bir sezgisel duyarlılık ve sağlam gözlemlerle karar verilmelidir. Zira her yetenekli birey örneğin öğretmenliğe de yatkın olmayacağı gibi sosyal fobi ya da sahne kaygısı gibi, performans sanatçısı olmaya engel özellikler de taşıyor olabilmektedir. Bu nedenlerle sadece yeteneği var ya da çok istekli ya da hem isteği hem yeteneği var diyerek, diğer noktaları gözlemlemeden bireyleri mesleki seçimlere yönlendirmek olumsuz sonuçlar doğurabilir (Eskioğlu Kamcez 2024).

Özengen müzik eğitimi kurumlarında eğitim alan keman öğrencilerinin yarısından fazlasının dinledikleri müzik türlerinde keman eğitimine başladıktan sonra değişiklik olmuştur. Bu öğrencilerin önemli çoğunluğu klasik müzik ile bu eğitim sayesinde tanıştıklarını, sevindiklerini ve dinlemeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci hızlı tempolu müzikler yerine yavaş tempolu müzikleri tercih etmeye başladığını, bir diğeri ise dinlediği müziklerde keman sesini daha sık fark edebildiğini ve keman sesi içeren müzikleri daha çok dinlediğini ifade etmiştir.

Gerek keman gerek diğer çalgıların eğitimini veren öğretmenler öğrencilerine çeşitli müzik türlerindeki eserleri çalgısıyla çalarak ya da kayıtlardan dinleterek ve bu esnada bu türlerin özelliklerini, tarihteki ortaya çıkış ve gelişim serüvenlerini öyküleştirebilir. Bu yolla hem dersler daha ilgi çekici olacak hem de öğrencilerin müzikal birikimleri ve seçicilikleri gelişecektir. İnsanlar genellikle buldukları yöre, sosyal çevre ve popüler kültür tarafından kendilerine sunulana alır. Müzik eğitimcileri ise sunulana adlandırmak, müzik evreni içindeki ve sanatsal değerinin yerini fark ettirmek, toplum ve popüler kültür tarafından sunulandan fazlasını kazandırmak, müziğe ve genel olarak sanata bakış açısını zenginleştirerek daha derin bir müzikal anlayış ve kavrayış sağlamakla yükümlüdür. Eğitimciler ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenerek ilgilerini çekebilecek türleri öne çıkarabilir, onlara yolu açtıktan sonra kendi müzikal keşiflerini yapmaya devam etmeleri için özgürlük tanıyabilir. Zira eğitimde yerelden evrene, bireyselden topluma yönelmek bir kuraldır; kişilerin kendi tercih ettikleri türlere saygı duyarak ve yeni türlere doğru köprü kurmalarını sağlamak, daha bilinçli, hevesli ve meraklı olmalarına yardımcı olabilir (Eskioğlu Kamcez, 2024).

Özengen keman eğitimi verilen kurumlardaki keman öğretmeni ve öğrencilerden “diğer” görüş ve önerileri aşağıdaki gibidir:

- Özengen müzik eğitimi kurumlarında, öğretmenlerin ve kurumun düzenli denetlenmesi,

- Haftalık keman eğitimi ders sayısının yetersiz kaldığı öğrenciler için arttırılması ya da ders saatinin fazla geldiği uzun süre odaklanamayan küçük yaş grubu öğrenciler için ders saatinin düzenlenmesi,
- Keman eğitimiyle birlikte teorik derslerin de verilmesi,
- Keman eğitimi sürecinde ders dışında sıklıkla pratik yapılması,
- Bu tür kurumlarda gösterilere ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbal, Güleser Beste. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Keman Eğitimi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akça, Murat. (2018). *Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Teknolojik Araç ve Bilgisayar Destekli Klasik Gitar Eğitim Metodunun Etkililiğinin Sınanması*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- 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]. YÖK Tez Merkezi.
- 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), ss. 171-181.
- Bayırlı, M. (2022). *Özengen Müzik Eğitimi Kurumlarında Görevli piyano Eğitimcilerinin Piyano Öğretimine Yönelik Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Baylan, B. (2021). *İstanbul’daki MEB’e Bağlı Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çok Yönlü İncelemesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Buzduğu, M. (2010). *Amatör Müzik Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tutumları*. [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ceviz, B. (2014). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanan gitar eğitiminde kullanılan kaynakların incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Curacı, U. T. (2021). Eğitimde Teknolojinin Kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), ss. 166-174. <https://dergipark.org.tr/pub/kaytek/issue/68781/1034397>
- Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), ss. 100-109. <https://dergipark.org.tr/pub/mkuefder/issue/58700/789718>
- Eskioğlu Kamcez, I. (kişisel iletişim, Temmuz 10, Ağustos, 19-26 2024)
- Eskioğlu, I. (2003, Ekim). *Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri*. [Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri]. Malatya, Türkiye.
- Güleç, V. (2018). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klarnet eğitimine yönelik öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, Y. (2022). *Pandemi sürecinde özengen müzik eğitimi kurumlarında uzaktan yürütülen çalgı eğitiminin işlevselliği*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hafızoğlu, A. (2022). *Çocuklarına özengen müzik eğitimi aldırın velilerin bu eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Trabzon ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hancıoğlu, G. (2010). *Ankara’daki özengen (amatör) müzik eğitimi veren kurumların eğitim anlayışları ve yönetim biçimleri üzerine genel bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karan, M. (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Mert, E., & Şen, Ü. S. (2019). İlköğretim 7. Sınıf müzik öğretiminde teknoloji destekli materyal kullanımının akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (4), ss. 2113-2139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/51800/553839>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Keman Kursu Programı*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/27095400_keman_kurs_programi.pdf
- Morphy, E. W. (1918). *Violin teaching in its relation to the organization of civic orchestras*. The Musical Quarterly, 4(1), 50-60. <https://www.jstor.org/stable/738135> sayfasından erişilmiştir.
- Oktaş, C. (2017). *Türkiye’de özenen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, Ş. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25440/268429>
- Özdek, A. (2006). *Özenen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarı, A. (2021). *Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerinde verilen özenen müzik eğitimine ilişkin görüşler*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Seyhan, Z. (2019). *Özenen müzik eğitiminde flüt eğitimcilerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şirin, E. (2023). *Özenen müzik eğitimi veren kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin karşılaştığı problemlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tanınmış, G. E. (2012). Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 149-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeh/issue/54849/751077> sayfasından erişilmiştir.
- Tepeli, H. (2018). *Ankara’da özenen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tokatlı, B. (2020). *Özenen müzik eğitimi kurumlarında keman derslerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı problemler*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tüzlin, N. V. (2019). *Özenen müzik eğitiminin eğitim fakülteleri özel yetenek sınavları açısından irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), ss. 1-11. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116393/makaleler/1/4/arastirmx_116393_1_pp_1-11.pdf

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Çalışmaların Analizi

Hasan GÖKDEMİR¹

M. Bahadır AKTAN²

Hacettepe Üniversitesi

Hacettepe Üniversitesi

Özet

Yapay zekâ, bireylerin ve toplumların birbirleriyle olan etkileşimlerini pek çok açıdan etkilemeye başlamış teknolojik bir hareket olarak görülmektedir. Bilgi akışının ve bilgi yönetiminin yapay zekâ ile kontrol edilmesi ile etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı, günümüzde farklı bağlamlarda test edilmekte ve yenilikçi öğretme ve öğrenme modelleri geliştirmeye başlamıştır. Yapay zekâ ile ilgili olan pek çok eğitsel uygulama, öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsenmekte ve kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Öğrencilerin zekâ ve öğrenme türlerine özgü sistemler ve modeller geliştirebilen yapay zekâ sayesinde öğrenci başarılarında olumlu bir etki yaratacağı ön görülmektedir (İşler ve Kılıç, 2021).

Eğitim alanında yapay zekânın uygulanabilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yapay zekâ uygulamaları dâhil olmak üzere bilişim teknolojileri her ne kadar otomasyon sistemleri olarak görülse de bu materyallerin eğitimde uygulanması yöntem, zamanlama ve yoğunluk açısından öğretmenlerin kontrolünde yürütülebilmektedir. Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının görüşleri önem arz etmektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen akademik çalışmaların incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmada nitel araştırma kapsamında meta sentez analiz deseni ve veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin 2021-2024 yayınlanmış lisansüstü tezler, eğitim ile ilgili ulusal dergilerde ve Türkiye adresli uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleler taranmıştır. Araştırma kapsamında 22 akademik çalışma ele alınmış ve belirlenen araştırma soruları ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. İncelenen akademik çalışmaların yayınlandığı yıl, çalışma türü (tez, makale), yayınlandığı üniversite/dergi, çalışma amacı, çalışma yöntemi, veri toplama araçları gibi özellikler hakkında çalışılmış ve raporlaştırılmıştır.

¹ Sorumlu Yazar. Hacettepe Üniversitesi, hasangokdemir1993@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9343-1170

² Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, mbaktan@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4160-1406

Giriş

21. yüzyılda küresel ölçekte yaşanan teknolojik gelişmeler, insan hayatının her alanına doğrudan etki etmektedir. Günümüz bilişim ve 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. Gün geçtikçe daha da yaygınlaşan yapay zekâ sistemleri, insanların günlük faaliyetleri ve profesyonel iş rolleri dışında olaylara bakış açısı, kişisel tercihleri ve yaşam tarzları üzerinde de önemli etkilerde söz sahibi olabilmektedir (Altun, 2019).

Günümüzde kullanılan modern yapay zekânın temelleri, Alan Turing'in 1950'de yayınladığı "Bilgi İşlem Makineleri ve Zekâ" makalesinde yer alan "Makineler düşünebilir mi?" sorusuna dayanmaktadır. Turing "makine" ile "düşünme" kavramlarını bir arada kullanarak yeni bir konsept geliştirmeye çalışmış ve günümüzdeki yapay zekânın temellerini oluşturmuştur (Turing, 1950). Çeşitli perspektiflere göre yapay zekânın pek çok tanımı bulunmaktadır. Yapay zekâ, komutları insan tarafından verilmiş ve görev olarak atanmış faaliyetleri otonom olarak yürüten ve bunun sonucunda edindiği deneyimleri yinelenmeli olarak tekrar eden ve kendisini geliştirebilen sistemler olarak tanımlanmaktadır (Oracle, 2019). Gondal (2018)'e göre; yapay zekâ, insan zihnini algılayabilen, akıl yürütebilen, kavrayabilen, anlamlandırabilen, genelleştirebilen, çıkarımda bulunabilen, öğrenebilen, aynı anda birden fazla işi başarıyla gerçekleştirebilen bilişim teknolojisidir.

Yapay zekâ uygulamalarının eğitim alanına sağlayabileceği katkıları dikkate alan ülkeler, gelecek eğitim sistemlerini yapay zekâ üzerine tasarlamaktadır. Bu doğrultuda yapay zekânın eğitime entegrasyonu için yapılması planlanan yatırımların 2025 yılına kadar 6 milyar dolar boyutunda küresel harcamaya ulaşması beklenmektedir (Chopra, 2019). Küresel çapta yapay zekâ eğitim harcamalarının büyük bir bölümünün Çin ile ABD tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir. Amerika Birleşik Devletleri ve Çin gibi gelişmiş ülkeler başta olmak üzere dünyada pek çok ülke, eğitim öğretim sistemini yapay zekâ uygulamalarını dâhil ederek yapılandırmaktadır (Mills, 2021). Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 yılı hedefleri doğrultusunda yapay zekâ uygulamalarına verilen önem göze çarpmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, eğitimde yapay zekânın kullanım alanları ve faydaları hakkında bilgilerin verilmesi, eğitimcilerin konu ile ilgili kendilerini güncel tutmaları ve kendilerini yeni teknolojilere adapte etmeleri açısından önem taşımaktadır.

Dijital dünyanın önde gelen teknoloji firmaları, günümüzde yatırımlarını ağırlıklı olarak yapay zekâ üzerine yapmaktadır. Bireysel ve kitlesel teknoloji eğilimleri yapay zekâ üzerine kurulduka toplumları 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 görülse de yapay zekâ teknolojisinin mevcut hızı göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte bu seviyenin yükseleceği öngörülebilmektedir.

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanılması, öğrenciler açısından çeşitli imkânlar sağlamaktadır. Yapay zekâ uygulamaları ile öğrencilerin derse katılım seviyeleri artırılabilme ve performanslarının takibi daha etkili gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencilerin derslerdeki durumlarını

daha etkin bir şekilde takip etmek mümkün olmaktadır. Yapay zekâ uygulamaları ile eğitim öğretim süreçlerine katılan öğrenciler, öğretmenlerinden veya sistemin kendisinden gerçek zamanlı olarak geri bildirim alabilmektedir (Kuprenko, 2020). Yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla, eğitim alanında kişiye özgü takip sistemi sunarak farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin ders ve konulardan geri kalması önlenmektedir. Günümüzde akıllı telefon veya tablet kullanımı çocuklar ve gençler arasında yaygın durumdadır. Gençlerin internet ortamında geçirdiği vakitler göz önünde bulundurulduğunda yapay zekâ tabanlı uygulamalar ile eğitim alanına teşvik edilmesi sağlanabilmektedir. Yapay zekâ teknolojileri ile öğrenme süreçleri, mobiliteden dolayı zaman ve mekân kavramlarının ötesine taşınabilmektedir. Bu sayede eğitim ve öğretim süreçleri daha yaygın ve erişilebilir hale gelebilecektir.

Eğitimde yapay zekâ kullanımı ile ilgili olarak; öğrenme ortamlarının uyarlanabilir özelliğe sahip olması, öğretim programlarının esnek ve kapsayıcı olması, ders planlarının kişiselleştirilebilir olması ve ders materyallerinin ilgi çekici hale getirilmesi gibi unsurlar yapay zekâ ile teşvik edilmektedir (Luckin ve ark., 2016). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanılması ile not verme süreçleri otomatikleştirilebilir; ders planları farklı öğrenme alışkanlıklarına sahip öğrencilere göre uyarlanabilir; derslerin daha verimli işlenebilmesi için öğretmenlere rehberlik edebilir; öğrenciler anlamakta zorlandıkları konularda yapay zekâ uygulamalarından ek destek alabilir; yapay zekâ ile donatılmış sistemler öğrencilere, öğretmenlere ve okul yönetimine hızlı ve etkili geri bildirimler verebilir; öğrencilerin bilgiye ulaşma süresini hızlandırabilir; yapay zekâ ile öğrenci velileri öğretim sürecine daha etkin bir şekilde dâhil edilebilir (Noe, 2009).

Eğitim sisteminde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri olarak bireylerin farklı yollarla ve farklı derecelerde öğrenme becerilerine sahip olması görülmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Öğrencilerin kendilerine özgü ve diğer öğrencilerden farklı öğrenme yeteneklerine sahip olmasına rağmen okullarda tek tip eğitim anlayışı hâkim olmaktadır (Boydak, 2015). Chopra'ya (2019) göre, yapay zekâ teknolojileri sayesinde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, yeteneklerine, ilgi alanlarına ve deneyimlerine göre kişiye özgü öğretim programları ve modelleri ortaya çıkarılabilmektedir. Öyle ki yakın gelecekte, öğrenme araçlarının %47'sininin yapay zekâ uygulamaları ile dizayn edilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre çözümler sunabilen yapay zekâ seçenekleri ile eğitimde fırsat eşitliği yaratılabilecektir. Bu şekilde, sınıf içi ortamda öğrenci ile ilgilenen öğretmenler için destekleyici bir özelliğe sahip olarak karşımıza çıkan yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve durumlarını belirleyebilir. Kullanılan sistemler, öğrencileri zayıf kaldığı konularda geliştirme eğilimindedir. Bu amaçla, öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmek için kendi öğrenme stiline uygun eğitim-öğretim materyalleri sunulabilmektedir. Buna örnek olarak, öğrenciler yapay zekâ uygulamalarını kullanırken ilk aşamada ön test çözer ve elde ettiği sonuç uygulama tarafından analiz edilir. Öğrencinin aldığı puan göz önünde bulundurularak, geçmiş öğrenme deneyimlerinden veriler alarak öğrenciye özgü yeni öğrenme materyalleri ve ortamları sağlanır. Yapay zekâ uygulamaları bu sayede öğrencilerin eğitimsel gelişimlerini desteklemektedir (Kuprenko, 2020). Drigas ve Ioannidou (2012)'ye göre; yapay zekâ teknolojileri aracılığıyla bireysel eğitimin desteklenmesi sayesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin erken teşhis ile tespit edilmesini sağlamak ve bu öğrencilere özel öğrenme çözümlerinin sunulması mümkündür. Bu sayede, özel gereksinimli öğrenciler için etkili öğretim süreçleri uygulanabilmektedir. Sınıf içi ortamda farklı dil konuşan, görme veya işitme bozukluğu olan öğrenciler için de çözümler sunulabilmektedir (İşler ve Kılıç, 2021). Yapay zekâ uygulamaları, farklı branşlarda öğrencilere eğitimsel destek vermektedir. Sözlü bir şekilde insan konuşmasını taklit eden yapay zekâ uygulamaları arasında yer alan "chatbot" uygulamaları, özellikle yabancı dil öğretiminde ön plana çıkmaktadır. Chatbot uygulamaları, öğrencilerin dersle ilgili sorularına cevap verebilecek şekilde geliştirilebildiği için yabancı dil eğitiminde de kullanılabilir (Smutny ve Schreiberova, 2020).

Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, bireyler arasında daha iyi etkileşim imkânı sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında kullanılan yapay zekâ uygulamaları ile öğrenciler ve öğretmenler arasında daha verimli

bir öğrenme-öğretme süreci yaşanabilmektedir (Kuprenko, 2020). Etkili sınıf yönetimi için olanak sağlayan yapay zekâ teknolojileri ile öğretmenler, öğretim sürecinde bu uygulamalardan destek alabilir (İşler ve Kılıç, 2021). Sınıftaki öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak sınıfa bütüncül bir şekilde ders planı oluşturabilen yapay zekâ uygulamaları öğretmenlere uygun çözümler sunabilmektedir (Fahimirad ve Kotamjani, 2018).

En genel haliyle, eğitim sisteminin dört bileşeni olarak; öğrenci, öğretmen, öğretim müfredatı ve eğitim alanı ele alınmaktadır. Bu dört bileşenin birbiriyle olan etkileşimi ve ilişkilerinin kalitesi, eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu sürecin niteliğini belirleyen en kritik görevin öğretmene düştüğü değerlendirilmektedir (Aykaç, 2018). Eğitim alanında yapay zekânın uygulanabilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yapay zekânın sınıflarda etkili bir şekilde kullanılmasında öğretmenlerin kilit bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Yapay zekâ uygulamalarının hangi aşamada, hangi amaçla ve hangi yöntemle kullanılacağına belirleyicisi öğretmenlerdir. Yapay zekâ uygulamalarının sayıca artması ve eğitim tabanlı nitelikli süreçlere olanak sağlaması ile öğretmenin sınıf içerisindeki rollerinin değişim yaşayacağına bir göstergesidir. İşler ve Kılıç'ın (2021) yaptığı çalışma sonuçlarına göre, öğretim süreçlerinde öğretmenlere her zaman ihtiyaç duyulacağı ve yapay zekânın öğretmenlerin yerini alması gibi bir durumun olmayacağı çıkarımı yapılabilmektedir. Ancak, çalışmalar yapay zekâ ile öğretmen unsurunun etkilenebileceğini ifade etmektedirler (Arslan, 2017).

Eğitim alanında yapay zekâ teknolojilerinden faydalanmak istendiğinde en büyük pay, öğretmenlere ve öğretmen yetiştirme programlarında eğitim alan öğretmen adaylarına düşmektedir. Yapay zekânın eğitim alanındaki kullanımı henüz yeni olduğu için eğitim süreçlerinin en önemli paydaşlarının başında gelen öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Yapay zekâ tabanlı uygulamaların eğitime entegrasyonu aşamasında öğretmenlerin bu konu hakkında yeterli bilgiye ve deneyime sahip olması gerekmektedir. Öte yandan, eğitim alanında yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmenlerin kaygı ve önerilerine önem verilmelidir (Cam ve ark., 2021). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla hizmet içi öğretmenler ile öğretmen adaylarının eğitiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmaların literatüre olumlu katkılar sunduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen akademik çalışmaların incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmada nitel araştırma kapsamında meta sentez analiz deseni ve veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin 2021-2024 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?
- İncelenen çalışmaların türü (tez, makale) nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Amaçları nelerdir?
- Hedeflenen amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemler nelerdir?
- Veri toplama araçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

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).

Evren

Bu araştırmanın verileri, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı ve herkes tarafından ulaşılabilir tezler ile eğitimle ilgili ulusal dergilerde ve Türkiye adresli uluslararası dergilerde yayımlanmış makalelerden elde edilmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında ölçüt olarak; akademik çalışma başlığında açıkça “yapay zekâ, öğretmen veya öğretmen adayları, ilgili görüşler veya farkındalıklar” kavramlarının geçmesi, 2021-2024 yıllarında yayımlanmış olması ve eğitim-öğretim ile ilişkili olması belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmada kullanılacak toplam 22 akademik çalışma belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Meta sentez çalışması olarak takip edilen veri toplama adımları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Araştırma sorularının belirlenmesi.
2. Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip literatür taramasının yapılması.
3. Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi.
4. Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi.
5. Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.
6. Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.
7. Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması (Polat ve Ay, 2016).

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, ..., Ç22 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler analiz edilerek sunulmuştur. Araştırma kapsamında incelenmek üzere toplamda 22 kaynak belirlenmiş ve bu çalışmalara ait veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma kapsamında incelenmek üzere tarama sonucunda belirlenen kaynaklar

Sıra	Kaynak	Yayımlandığı Yer	Tür
1	Çam, Çelik, Güntepe, Durukan (2021)	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	Makale
2	Bayraktar, Gülderen, Akça (2023)	Ulusal Eğitim Dergisi	Makale
3	Özdemir (2023)	Ufuk University International Congress On Social Sciences	Makale
4	Şanlı, Ateş, Bayburtlu, Bektaş, Özdemir (2023)	Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi	Makale
5	Tapan-BROUTIN (2023)	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Makale
6	Erdoğan, Bozkurt (2023)	Necmettin Erbakan Üniversitesi Medeniyet ve Toplum Dergisi	Makale
7	Çalık, İnaltun, Yalvaç Ertuğrul, Ateş (2023)	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Makale
8	Bayram, Çelik (2023)	Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi	Makale
9	Pekmez, Çoban, Kılıç, Duman (2024)	Ulusal Eğitim Dergisi	Makale
10	Taşkıran, Emre, Özbek (2024)	Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi	Makale
11	Eker, Gürbüz (2024)	Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi	Makale
12	İçöz, İçöz (2024)	Ulusal Eğitim Dergisi	Makale
13	Ferikoğlu (2021)	Bahçeşehir Üniversitesi	YLTezi
14	Bağır (2022)	Fırat Üniversitesi	YLTezi
15	Sanca (2022)	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	YLTezi
16	Dumlupınar Arslan (2023)	İnönü Üniversitesi	YLTezi
17	Karahan (2023)	Gazi Üniversitesi	YLTezi
18	Kaya (2023)	Düzce Üniversitesi	YLTezi
19	Yüregir (2023)	Bahçeşehir Üniversitesi	YLTezi
20	Burtgil (2024)	Bahçeşehir Üniversitesi	YLTezi
21	Senger (2024)	Bahçeşehir Üniversitesi	YLTezi
22	Demir Dülger (2023)	İstanbul Okan Üniversitesi	Doktora Tezi

Akademik Çalışmaların Yayınlandıkları Yıllara Göre Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen akademik çalışmaların yayınlandıkları yıllara göre dağılımı incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
2021	1	1	-	2
2022	-	2	-	2
2023	7	4	1	13
2024	4	2	-	6
Toplam	12	9	1	22

Çalışmalar incelendiğinde, 2021 yılında 3; 2022 yılında 2; 2023 yılında 13 ve devam etmekte olan 2024 yılında ise 6 akademik çalışma yapıldığı görülmektedir. Özellikle, yapay zekâ teknolojilerinin gün geçtikçe artan yaygınlığına paralel olarak eğitim alanında yürütülen yapay zekâ temalı akademik çalışma sayısı yıllara göre artış göstermektedir. İnternet ağı üzerinden bireylerin etkileşimin giderek arttığı göz önünde bulundurulduğunda, 2023 yılından itibaren yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin eğilimler ve çalışmalar artacaktır. Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen akademik çalışmalarda da yıllara göre artış yaşanmıştır ve gelecek yıllarda bu sayının artabileceği ön görülmektedir.

Akademik Çalışmaların Türlerine Göre Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 3’te, bu çalışmada incelen çalışmaların türlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Makale	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam
12	9	1	22

Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen akademik çalışmaların türleri incelendiğinde en çok karşılaşılan türün makale (12) olduğu görülmektedir. 9 yüksek lisans tezinde ve 1 doktora tezinde yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ele alınmıştır.

Akademik Çalışmaların Üniversitelere ve Dergilere Göre Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, incelenen akademik çalışmaları yürüten araştırmacıların görev yaptığı/egitim aldığı üniversitelerin dağılımı ele alınmış ve elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi
Bahçeşehir Üniversitesi	4	-
Düzce Üniversitesi	1	-
Fırat Üniversitesi	1	-
Gazi Üniversitesi	1	-
İnönü Üniversitesi	1	-
İstanbul Okan Üniversitesi	-	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-
Toplam	9	1

İncelenen akademik çalışmalarda 9 adet olan yüksek lisans tezi Türkiye'nin 7 farklı üniversitede görev yapan/egitim alan araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Bahçeşehir Üniversitesi, 4 yüksek lisans tezi ile bu alanda en çok yüksek lisans tezi yazılan üniversite olmuştur. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ele alan 1 doktora tezi de İstanbul Okan Üniversitesi'nde yazılmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 5'te, bu araştırmada incelen çalışmaların dergilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Dergilere Göre Dağılımı

Dergi	Makale
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi	1
Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi	1
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi Medeniyet ve Toplum Dergisi	1
Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi	1
Ufuk University International Congress On Social Sciences	1
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Ulusal Eğitim Dergisi	3
Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi	1
Toplam	12

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin tema olarak belirlendiği toplam 12 makale, 10 farklı dergide yayımlanmıştır. Ulusal Eğitim Dergisi, 3 makale ile eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen makalelere yer vermiştir.

Akademik Çalışmaların Amaçlarına Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, incelenen akademik çalışmaların amaçlarına ait dağılımlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Araştırma Amacı	Araştırma Sayısı
Öğretmen adaylarının YZ kavramına yönelik algı ve farkındalıklarının belirlenmesi	6
Öğretmenlerin YZ kavramına yönelik algı ve farkındalıklarının belirlenmesi	3
Eğitimde YZ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	7
Eğitimde YZ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi	3
YZ teknolojilerine karşı öğretmenlerin kaygılarının incelenmesi	1
Öğretmen adaylarının YZ deneyimlerinin ölçülmesi	1
Öğretmen yetiştirmede YZ uygulamalarının etkisi	1
Toplam	22

Araştırma kapsamında incelenen akademik çalışmalarda, “Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi” amacı 7 kez; “Öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına yönelik algı ve farkındalıklarının belirlenmesi” amacı 6 kez; “Öğretmenleri yapay zekâ kavramına yönelik algı ve farkındalıklarının belirlenmesi” ve “Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi” amacı 3’er kez ele alınmıştır.

Akademik Çalışmaların Yöntem ve Desenlerine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında, incelenen akademik çalışmaların yöntemlerine ait dağılımlar Tablo 7’da verilmiştir.

Tablo 7: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmaların Yöntemlerine ve Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Araştırma Sayısı
Nitel	Durum Çalışması	3
	Fenomenoloji	5
	Doküman Analizi	1
	Belirtilmemiş	1

	Tarama	7
Nicel	Betimsel	3
Karma	Açıklayıcı Sıralı Desen	2
Toplam		22

Araştırmada incelenen 22 akademik çalışmada, 10 nitel araştırma yöntemi; 10 nicel araştırma yöntemi ve 2 karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda en çok tercih edilen desen fenomenoloji (5) olmuştur. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda ise tarama deseni 7 kez tercih edilmiştir. Araştırmada incelenen akademik çalışmalarda karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda açıklayıcı sıralı desen (2) kullanılmıştır.

Akademik Çalışmalarda Ele Alınan Veri Toplama Araçlarına Göre Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında, incelenen akademik çalışmaların yöntemlerine ait dağılımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Eğitimde Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerini İnceleyen Akademik Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Araştırma Sayısı
Anket	4
Görüşme	7
Ölçek	10
Yapay Zekâ Uygulaması	1
Toplam	22

Araştırma kapsamında incelenen 22 çalışmadan 10 tanesinde ölçek, 7 tanesinde görüşme, 4 tanesinde anket ve 1 tanesinde ise yapay zekâ uygulaması veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırma ile eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen lisansüstü tezler ve akademik çalışmaların bir sentezine ulaşılmak amaçlanmış ve çeşitli analizler yapılmıştır. Araştırmada ele alınan 22 akademik çalışmanın analizlerine yönelik veriler tablolaştırılarak daha önceki kısımlarda sunulmuştur.

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 içerisindedir. 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 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 sunulacağı düşünülmektedir. Ülkemizdeki öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı açısından yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmadığı düşünülmektedir. Ders faaliyetlerinde yapay zekâ uygulamalarından faydalanan öğretmenler için genel itibarıyla yapay zekâ kullanımında yetersiz kaldığı görülmektedir. Buradan hareketle, ülkemizde eğitim alanındaki yapay zekâ kullanımının en temel işlevlerin seviyesinde kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin ve mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine ayak uydurmak durumunda olduğu aşikârdır. Ülkemizin eğitim politikası gereğince; öğretim programları, ders planları ve öğretim yöntemleri değişeceği için öğretmenlerin yapay zekâ ile donatılmış yeni teknolojileri öğrenmesi ve bu teknolojileri derslerde uygulamaya geçmeleri istenecektir.

Yapay zekânın etkin ve aktif olarak kullanıldığı pek çok disiplinin aksine eğitim alanında yapay zekâ teknolojilerinin nasıl kullanılacağı, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere ne gibi imkânlar sunacağı hakkında bir belirsizlik durumu hâkimdir. Bu nedenle yapay zekâ uygulamalarının sınıflarda daha etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılması için yapay zekâ teknolojisinin sunduğu imkân ve avantajların anlaşılması ve ayrıca bu teknolojinin olumsuz yönlerinin neler olabileceğine yönelik farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

Yapay zekânın eğitimde kullanım sıklığı ve yaygınlığı son yıllarda giderek artmakta ve büyük ölçüde önem kazanmaktadır. Yapay zekâ alanyazında eğitim ile ilgili kısım küçük bir yer kaplamaktadır (Arık ve Seferoğlu, 2020; Tahiro, 2021). Güncel ve kısmen yeni bir alan olan yapay zekâ uygulamaları, bu kavramın nasıl algılandığı, bireylerin tutumları gibi konularda yeterli düzeyde araştırma henüz literatürde bulunmamaktadır. Son yıllarda, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılmaya başlandığı görülse de etkili bir şekilde nasıl entegre edileceği konusu hala tartışılmakta ve konu hakkında çeşitli tahmin ve düşünceler yürütülmektedir. Bu konu güncel olarak tartışılmasına rağmen yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanımı artış göstermeye devam etmektedir. Bu uygulamalar düzenli ve kitlesel bir şekilde kullanılma aşamasına henüz ulaşamamıştır. Yapay zekâ uygulamalarının eğitim ve öğretim süreçlerine sunabileceği katkılar göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte bu uygulamaların daha yaygın ve planlı olacağı düşünülmektedir (Popenici ve Kerr, 2017).

Alanyazın incelendiğinde; yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Eğitim alanında en önemli role sahip olan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri konumunda olan öğretmen adaylarının, çağın gerekliliği olarak küresel ölçekte yaygınlaşmaya başlayan yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılmasına yönelik bilinçlenmesi ve bu teknolojik ilerlemeyi benimsemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılması ve öğretim süreçlerine entegre edilmesi konusunda endişeler olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur (Baron 2023; Cotton ve ark., 2023; Gilbard, 2023; Hirsh-Pasek ve Blinkoff, 2023; Rudolph ve ark., 2023; Weissman, 2023). Bu endişelere ek olarak, yapay zekâ araçlarının eğitimde kullanılmasına ilişkin olarak öğretmenlerin bazı yasal ve etik kaygıları göze çarpmaktadır (Karim, 2023; Woodie, 2023; Zhou ve ark., 2023).

Kaynakça

- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406.
- Aksakal, Ş., Emre, İ., & Özbek, M. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekaya İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 1-13.
- Altun, D. (2019). Sanal gerçeklik ve yapay zekâ. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek* (ss. 139-157). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Arık, G., Seferoğlu, S.S. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ Çalışmaları: Araştırma Eğilimleri, Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Nabiyev, V. & Erümit, A.K. (Ed.). *Eğitimde Yapay Zekâ Kuramdan Uygulamaya* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- 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.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baron, N. (2023), "ChatGPT Robs Students of Motivation to Think, Write for Themselves," *Chicago Sun Times*. Erişim adresi: <https://chicago.suntimes.com/2023/1/21/23563927/chatgpt-artificial-intelligence-schools-education-critical-thinking-naomi-baron-the-conversation> Erişim tarihi: 24.01.2024.
- Bayraktar, B., Gülderen, S., Akça, S., & Serin, E. (2023). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2012-2030.
- Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78.
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Broutin, M. S. T. (2023). Matematik Öğretmen Adaylarının ChatGPT ile Başlangıç Deneyimlerinde Sordukları Soruların İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-26.
- Cam, M. B., Celik, N. C., Turan G. E., & Durukan, U. G. (2021). Determination of teacher candidates' awareness of artificial intelligence technologies. *Hatay Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 18(48), 263-285.
- Chopra, A. (2019). *21 Vital Chatbot Statistics for 2019*. Erişim adresi: <https://outgrow.co/blog/vital-chatbot-statistics>, Erişim tarihi: 11.01.2024.
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452.
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., and Shipway, J. R. (2023), "Chatting and Cheating. Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT," *Innovations in Education and Teaching International*, EdArXiv preprint, <https://doi.org/10.35542/osf.ip/mrz8h>.
- Çalık, S., İnaltun, H., Yalvaç Ertuğrul E. ve Ateş, S. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlık algısı ölçeği uyarlama çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 187-218.

- Drigas, A. S. & Ioannidou, R. E. (2012). Artificial intelligence in special education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*, 28(6), 1366.
- Eker, C., & Gürbüz, S. H. (2024). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Yeterlilik Algıları. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(7), 513-528.
- Erdoğan, Ş., & Bozkurt, E. (2023). Fizik Öğretmen Adaylarının “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 152-163.
- Fahimirad, M. ve Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118.
- 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.
- Ferikoğlu, D. (2021). *Öğretmenler için yapay zeka farkındalık düzeyi ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gilbard, M. (2023), “Navigating the Risks and Rewards of ChatGPT,” *Teachers College Newsroom*. Erişim adresi: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2023/january/navigating-the-risks-and-rewards-of-chatgpt/> Erişim tarihi: 24.01.2024.
- Gondal, K. M. (2018). Artificial intelligence and educational leadership. *Annals of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2.
- 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.
- Hirsh-Pasek, K., ve Blinkoff, E. (2023), “ChatGPT: Educational Friend or Foe?” Brookings. Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2023/01/09/chatgpteducational-friend-or-foe/> Erişim tarihi: 24.01.2024.
- İçöz, S., & İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Joseph (2019). *Artificial Intelligence in Education: Uses and Applications [Blog yazısı]*. Erişim adresi: <https://robots.net/ai/artificial-intelligence-in-education-uses-and-applications/>, Erişim tarihi: 09.01.2024.
- Karim, R. (2023), “ChatGPT: Old AI Problems in a New Guise, New Problems in Disguise,” Monash Lens. Erişim adresi: <https://lens.monash.edu/@politics-society/2023/02/13/1385448/chatgpt-old-ai-problems-in-a-new-guise-new-problems-in-disguise>. Erişim tarihi: 24.01.2024.
- 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.
- Kuprenko, V. (2020). *Artificial intelligence in education: Benefits, challenges, and use cases*. <https://medium.com/towards-artificial-intelligence/artificial-intelligence-in-education-benefits-challenges-and-use-cases-db52d8921f7a>.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410.

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson Education, London.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Mills, N. J. (2021). ALEKS constructs as predictors of high school mathematics achievement for struggling students. *Heliyon*, 7(6).
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi* (Çev. Canan Çetin). İstanbul: Propedia Yayıncılık.
- Oracle (2019). *Yapay Zekâ Nedir?* - Erişim adresi: <https://www.oracle.com/tr/artificialintelligence/what-is-artificial-intelligence.html> Erişim tarihi: 09.01.2024.
- Özdemir, N. D. Öğretmenlerin Yapay Zekâ Kaygılarına İlişkin Görüşleri. In *Tam Metinler Kitabı Ufuk University 2nd International Congress On Social Sciences* (P. 61).
- Paek, S., & Kim, N. (2021). Analysis of worldwide research trends on the impact of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 13(14), 7941.
- Pekmez, S., Çoban, T. C., Kılıç, M., & Duman, Y. M. (2024). Eğitimde yapay zeka teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 601-619.
- 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*, 22(12). <http://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>.
- Rudolph, J., Tan, S., ve Tan, S. (2023), "ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education?" *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6. <http://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.
- Sandelowski, Margarete, ve Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905–923. doi: 10.1177/1049732303253488.
- Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Smutny, P. & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>.
- Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M., & Özdemir, K. (2023). Yapay Zekâ Kullanımında Öğretmen Eğilimleri. *International Journal of Social Science*, 7(28).
- Tahiru, F. (2021). AI in Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 23(1), 1-20.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712. <http://doi.org/10.1007/s40593-016-0095-y>
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49(236), 433–460.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204-211.
- Weissman, J. (2023), "ChatGPT is a Plague Upon Education," *Inside Higher Ed*. Erişim adresi: <https://www.insidehighered.com/views/2023/02/09/chatgpt-plague-upon-education-opinion>. Erişim tarihi: 24.01.2024.
- Woodie, A. (2023), "ChatGPT Brings Ethical AI Questions to the Forefront," *Datanami*. Erişim adresi: <https://www.datanami.com/2023/03/13/chatgpt-brings-ethical-ai-questions-to-the-forefront/>. Erişim tarihi: 24.01.2024.
- Yegitek, (2023). "Öğretmenlerin Dijital Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çevrim İçi Eğitimler Öba'da" Erişim adresi: <https://yegitek.meb.gov.tr/www/ogretmenlerin-dijital-becerilerini-gelistirmeye-yonelik-cevrim-ici-egitimler-obada/icerik/3433>. Erişim tarihi: 19.01.2024.

Yapay Zeka ve Geleneksel Teknikler ile Yapılan Plastik Atık Temalı Afiş Tasarımlarının Karşılaştırılması

Tuğba ÇELEBİ*

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Özet

Bilim ve teknoloji alanında dünya üzerinde yaşanan değişim ve gelişmeler, sanat ve eğitim alanlarını da etkisi altına almaktadır. Özellikle son yıllarda yapay zekâ araçlarıyla gerçekleştirilen tasarımların çeşitliliği ve popülerliği günden güne artmaktadır. Bu kapsamda, Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Ana sanat dalında öğrenim gören 3. sınıf üniversite öğrencilerinin, plastik atıklara yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla Adobe Photoshop programını kullanarak afiş tasarımı yapmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından hazırlanan çalışmalar, sözel ifadeler kullanılarak Leonardo AI yapay zekâ aracı tarafından yeniden tasarlanmıştır. Adobe Photoshop programını öncesinde kullanan ve tasarım üreten öğrenciler grafik ana sanat dersi içerisinde ilk defa yapay zeka aracını kullanmayı deneyimlemişlerdir. Adobe Photoshop'u hala tam anlamıyla çözmemiş olan öğrenciler yapay zeka aracını hızlı bir şekilde anlayıp kullanmayı başarmışlar ve yaklaşık 10 hafta süren uygulama sürecinde 45'i Adobe Photoshop, 45'i Leonardo AI programında yapılan toplamda 90 afiş tasarlamışlardır. Her iki programı kullanıp ürün çıkaran öğrencilere sürece dair yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş her iki programı deneyimlerine dayanarak kıyaslamaları istenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile tablolastırılıp çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yapay zekânın her zaman istenilen sonucu veremediği yine de grafik tasarım eğitiminde inovatif bir kaynak olarak kullanımının önemli görüldüğü, gelecekteki uygulamalar için önemli bir referans noktası oluşturabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grafik Tasarım, Yapay Zekâ, Sanat Eğitimi, Plastik Atıklar

Abstract

The changes and developments in the field of science and technology in the world also affect the fields of art and education. Especially in recent years, the variety and popularity of designs realized with artificial intelligence tools are increasing day by day. In this context, 3rd grade university students studying in the Department of Visual Arts Education, Department of Graphic Arts were asked to design posters using Adobe Photoshop program in order to raise awareness about plastic waste. The works prepared by the students were redesigned by the Leonardo AI artificial intelligence tool using verbal expressions. Students who had previously used Adobe Photoshop program and produced designs experienced using the artificial intelligence tool for the first time in the graphic arts course. The students, who still had not fully figured out Adobe Photoshop, were able to understand and use the artificial intelligence tool quickly and designed a total of 90 posters, 45 of which were made in Adobe Photoshop and 45 in Leonardo AI during the application process that lasted about 10 weeks. The students who used both programs and produced products were asked semi-structured questions about the process and were asked to compare both programs based on their experiences. The answers given by the students to the questions were tabulated and analyzed by content analysis method.

* Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi., Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü, tugbacelebi@mgu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5637-224X

When the findings of the research are analyzed, it is concluded that artificial intelligence does not always give the desired results, but its use as an innovative resource in graphic design education is considered important, and that it can constitute an important reference point for future applications.

Keywords: Graphic Design, Artificial Intelligence, Art Education, Plastic Wastes

Giriş

Sanayi Devriminden sonra insanlığın bilim ve teknoloji alanında kaydettiği gelişim günden güne artmaktadır. Makinaların ardından, yapay zeka teknolojisi ile insan hayatı daha hızlı ve konforlu bir hal almaktadır. Robot teknolojisi ile her türlü ihtiyacın giderilmesine odaklanan yapay zeka, her seferinde insanoğlunu şartırtmaktadır.

Yapay zeka kavramını ilk kez dile getiren isim 1956 yılında McCarty olmuştur. Bu söylem ona Yapay zekanın isim babalığı unvanını kazandırmıştır. Her geçen gün gelişen yapay zeka günümüz dünyasının en önemli teknolojilerinden biri olmuştur. Öyle ki, geçen yüzyılın başlarında sadece filmlerde görebildiğimiz ve çeşitli bilim-kurgu romanlarında karşılaştığımız sahnelerin birçoğu, yapay zekanın hayatımıza girmesiyle mümkün olmuştur. Groover ve diğerleri tarafından 1986 yılında yapılan bir çalışmada endüstride robotlar, parçaları farklı şekillerde programlanan ve hareket eden sistemler olarak tanımlanmıştır (Arslan, 2020: 75). Yapay zeka insan bilişini algılayabilen, akıl yürütebilen, kavrayabilen, anlamlandırabilen, genelleştirebilen, çıkarımda bulunabilen, öğrenebilen, aynı anda birden fazla işi başarıyla gerçekleştirebilen bir teknolojidir (Gondal, 2018: 1). Makine zekası olarak da tanımlanan yapay zeka bir çok araştırmacıya göre henüz insan zekası kadar yüksek seviyeye çıkamamıştır. Bununla beraber karmaşık işlemleri hızlı bir şekilde yapabilmesi, aynı anda birçok problemi çözüp öneri getirmesi, yüzleri ve şekilleri çok kısa bir süre zarfında tanımlayıp yorumlayabilmesi bakımından insan zekasıyla yarışabilmektedir (Singh, vd, 2013).

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).

McCarty ile başlayan yapay zeka tanımları zamanla değişiklik kazanmış her döneme göre bilim insanları ve araştırmacılar tarafından değişik tanımlamalar içerisinde kullanılmıştır. Russell ve Norving'in 1995 yılında derlediği tanımlara bakıldığında şöyle bir tablo ile karşılaşılmaktadır.

Tablo 1. Yapay Zekâ Tanımlamaları

İnsan düşüncesi ile ilişkilendirdiğimiz karar verme, problem çözme, öğrenme gibi faaliyetlerin otomasyonu (Bellman, 1978).
Tam ve gerçek anlamda zihinleri olan makineler (Haugeland, 1985).
Sayısal modellerin kullanılması yoluyla zihinsel becerilerin incelenmesi (Charniak ve McDermott, 1985).
İnsanlar tarafından yapıldığında zekâ gerektiren işlevleri yerine getiren makineler yaratma sanatı (Kurzweil, 1990).
Akıllı davranışı hesaplama süreçleri açısından açıklamayı ve taklit etmeyi amaçlayan bir çalışma alanı (Schalkoff, 1990).
Şu anda insanların iyi olduğu şeyleri bilgisayarların nasıl daha iyi yapacağına dair çalışma alanı (Rich and Knight, 1991).
Akıllı davranışın otomasyonu ile ilgilenen bilgisayar bilim dalı (Luger and Stubblefield, 1993)

Kaynak: (Russell ve Norvig, 1995, Akt: Çetin&Aktaş, 2021, 4228).

Yapay zekanın bugünkü kullanım alanlarına bakıldığında sanayiden sağlığa, edebiyattan müziğe, mimariden finansa, tarımdan resime ve çok daha fazla sektörde kullanıldığı görülmektedir. Yapay zeka hayatı kolaylaştırması ve hızlı olması sebebiyle her geçen gün hayatın içindeki yerini daha çok sağlamlaştırmaktadır. Yapay zeka sahip olduğu teknolojik kimliğin yanı sıra toplum için adeta bir fenomen halini almıştır. Özellikle teknolojinin tam içine doğmuş olan yeni nesil için adeta bir organ görevi görmeye başlamıştır.

Teknolojinin önemli adımlarından olan bilgisayar teknolojisi grafik tasarımın da hemen her alanına girmeyi başarmıştır. Tasarım için geliştirilen Adobe illüstratör ve Adobe Photoshop gibi programlar dijital değişimin ve gelişimin en belirgin yenilikleri olarak gösterilmektedir. “Bu uygulamaların tasarımcıya sunduğu en önemli avantaj, kısa sürede tasarım oluşturma, yapılan çalışmaların üstünde alternatifleri değerlendirebilme ve klasik tasarım tekniklerine oranla daha çok değişiklik yapabilme olanaklarıdır. Dijital tasarım, yaratıcılığı kullanmada yardımcı bir araç olarak da düşünülebilir. Tamamen bilgisayar ortamında yapılan çalışmaların yanında klasik yöntemlerle yaratılmış çalışmaların da bilgisayar ortamında değişikliklere uğratılabilmesi ve taslakların bilgisayar ortamına aktarılıp yeniden düzenlenebilmesi, bu işlevi açıkça ortaya koymaktadır. Bilgisayarda çalışmanın tasarımcıya kazandırdığı en önemli avantajlar arasında, tasarımda geleneksel yöntemlerle uzun bir süreyi kapsayabilen yaratım süreci ve renk düzenlemesi, bilgisayarın kullanımı ile kısalmıştır. Bununla beraber görüntü kaybı olmadan çoğaltma, uzun yıllar saklama imkânı ve birçok illüstrasyon tekniğini bir arada kullanma olanağını sanatçıya sunmaktadır (Gürses, 2014).

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).

Yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişmesi, grafik tasarım süreçlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Görsel iletişim alanında yapay zekâ destekli araçlar, tasarımcıların yaratıcı süreçlerini hızlandırmakta ve kullanıcıya çeşitli alternatif çözümler sunmaktadır. Bu araçlar, tasarımın estetik kalitesini artırma,

farklı görsel düzenlemeler oluşturma ve karmaşık grafik işlemlerini daha kolay hale getirme gibi avantajlar sağlamaktadır. Ancak, bu teknolojik gelişmelerle birlikte, geleneksel grafik tasarım yöntemleriyle üretilen çalışmalar ile yapay zekâ destekli tasarım araçlarının sunduğu imkânlar karşılaştırılır hale gelmiştir. Bu araştırmada, görsel sanatlar eğitimi bölümü grafik ana sanat dalında öğrenim gören öğrencilere hem Adobe Photoshop gibi geleneksel bir araç hem de Leonardo AI gibi yapay zekâ destekli bir program kullanarak afiş tasarım deneyimi yaşatmak hedeflenmiştir. Gedik'in de belirttiği gibi (2017:1) Gelişen ve yaygınlaşan teknikler ve teknolojiler, toplumsal olaylar, sanatsal akımlar bu zengin kültürel süreçlerin gelişmesine destek olarak yön vermiştir. Afiş tasarımı modern sanatın ve tasarımın günümüzde önde gelen örneklerinden sayılabilmektedir. Afiş tasarımları illüstrasyonun da sahip olduğu birçok özellikle pekişerek zamanın ruhunu yakalayabilmektedir. Afiş tasarımı aradan geçen uzun yıllara rağmen halen bugün de iletişim kurmanın en direkt ve güçlü yollarından birisi sayılabilmektedir.

Araştırma kapsamında, öğrenciler on haftalık eğitim sürecinde, plastik atık teması üzerinden her iki programı kullanarak afiş tasarımı yapmışlardır. Günümüzün önemli çevresel sorunlarından biri olan plastik atıkların çevresel etkilerini konu alan afiş tasarımlarının, hem yaratıcı süreçleri desteklemesi hem de toplumsal farkındalık yaratması amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, Adobe Photoshop ile Leonardo AI'nin sunduğu imkânları karşılaştırarak, bu iki aracın grafik tasarım süreçlerinde yaratıcılığı ve iletişim gücünü nasıl etkilediğini incelemektir. Çalışma, plastik atık konulu afiş tasarımları üzerinden yapay zekâ ile geleneksel tekniklerin, grafik tasarımda güncel ve önemli meseleleri nasıl ele aldığını ve toplumsal etkileşimde nasıl bir rol oynadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

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 Ana sanat Dalında öğrenim gören 3. sınıf üniversite öğrencilerinin, plastik atıklara yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla Adobe Photoshop programını kullanarak afiş tasarımı yapmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından hazırlanacak çalışmalar, sözel ifadeler kullanılarak Leonardo AI yapay zekâ aracı tarafından yeniden tasarlanmıştır.. Ayrıca öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla iki programın karşılaştırmaları istenmiştir.

Yapılan araştırmanın yapay zekâ araçlarının grafik tasarım eğitiminde nasıl kullanılacağı ve geleneksel tekniklere kıyasla ortaya koyacağı avantajlar ve dezavantajlar içerik analizi ile yorumlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın gelecekteki grafik tasarım uygulamaları için önemli referans noktaları oluşturacağı ve sanat eğitiminde yapay zekâ teknolojilerine yer verilmesi konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, yapay zekâ ve geleneksel grafik tasarım araçlarını doğrudan karşılaştırarak, her iki yöntemin eğitimde ve tasarım süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını incelemeyi amaçlaması bakımından özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır. Bilhassa küresel bir konu olan plastik atıklar gibi çevresel bir temayı ele alması, hem sanat eğitimi hem de toplumsal farkındalık yaratma bağlamında önemli görülmektedir. Grafik tasarım eğitiminde yapay zekâ araçlarının kullanımına yönelik alan yazındaki sınırlı sayıda çalışma göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma, yapay zekânın tasarım süreçlerindeki potansiyelini ortaya koymak açısından yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin hem geleneksel hem de yapay zekâ destekli araçlarla tasarım yapma deneyimlerinin karşılaştırılması, gelecekteki eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasında ve öğretim süreçlerine yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonunda referans olma niteliği taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaların temel amacı nicelde olduğu gibi tikelde tümeli aramak olmadığı için özel, özgün ve sıra dışı deneyimlerin keşfedilmesi ve içeriğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Burada önemli olan nitel araştırmacının sosyal olayları kendi zihinsel dolayımından nasıl geçirdiği yani anlama ve anlamlandırmasıdır. Nitel araştırmalar olay ve olgulara ilişkin katılımcıların “öznel bakış açılarını” keşfetmeyi amaçlar (Tutar, 2023). Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü Grafik Tasarım Ana sanat dalında eğitim gören 3. sınıf üniversite öğrencileri, plastik atıklar konusunda farkındalık yaratmayı amaçlayan afiş tasarımları gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere, Adobe Photoshop programı kullanarak özgün tasarımlar yapmaları istenmiştir. Hazırlanan bu tasarımlar, daha sonra öğrencilerin sözel açıklamaları kullanılarak yapay zekâ tabanlı Leonardo AI aracı ile yeniden tasarlanmıştır. 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 sağlamıştır.

Çalışmanın uygulama süreci 10 hafta sürmüştür. Bu süre zarfında öğrencilerin her iki metodolojiyle toplamda 90 afiş tasarlamıştır.

Veri toplama ve verilerin analizi aşamasında, öğrencilerin iki farklı uygulama sürecini karşılaştırmaları istenmiş, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu analizler, her iki tasarım aracının avantajlarını ve dezavantajlarını belirleyerek, eğitim süreçlerinde yapay zekânın rolünün ve potansiyelinin değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü 3. Sınıf grafik ana sanat öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki aşamalı bir uygulama sürecine dahil edilmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme öncelikli amaç değildir ve nitel ölçme yöntemlerinin kullanıldığı kavram ve kuram oluşturma amacıyla sınırlı bir örneklem üzerinde çalışılır (Storey, 2007; Goldman & Du Mont, 2001).

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda sık kullanılmakta olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanan sorular eşliğinde ilerlemekle birlikte katılımcıyı cevaplar bağlamında yönlendirmemekte katılımcıya konu ile ilgili olarak belirli düzeyde esneklik sağlamak ve derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Veri Analizi

Çalışma gurubu öğrencilerine sürece dair elde ettikleri deneyimleri paylaşmaları için yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen cevaplar içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, bir konu ile ilgili metnin içeriğini yansıtacak kelime veya kelime gruplarıyla sistematik olarak özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturulması tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Vd. 2008). Bilindiği üzere içerik analiz sürecinde önce birbirine benzeyen nitel veriler belli tema ve kategoriler altında düzenlenir ve sonrasında neden- sonuç ilişkileri şeklinde irdelenir ve yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilere sürece yönelik yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve sorulara samimi bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Görüşme protokolündeki açık uçlu sorulardan elde edilen cevaplar içerik analizi ile yorumlanmıştır. Öğrencilerin cevapları kodlama yapılarak kategorize edilmiş, katılımcıların cevaplarını özetleyen kelimeler araştırmacı tarafından kod olarak belirlenmiştir. Ayrıca oluşturulan tabloların altına katılımcıların sorulara vermiş olduğu yanıtlardan zaman zaman doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplara göre kodlar oluşturulmuştur. Her soruya ait cevaplar tablolaştırılarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

“Adobe Photoshop Programının Tasarım Sürecindeki Avantajları Nelerdir?” Sorusuna İlişkin ğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	1	2	3
Tasarım kolaylığı	X		
Estetik olması	X	X	X
Heyecan verici	X		
Özgür hissettirmesi	X	X	
Yaratıcı	X	X	X
Hızlı olması		X	
Aklındaki yansıtabilme	X	X	X
Rahat Kullanabilme	X	X	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılardan 1 ve 2'nin Adobe Photoshop programının tasarım sürecindeki avantajları hakkındaki düşüncelerinin neredeyse birbirine benzer olduğu görülmektedir. 1 ve 2 düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“Adobe Photoshop kullanırken her bir aşamayı kendi ellerimle yaptığım için kendimi daha zgr hissettim. Ayrıca yeni teknikler kullanarak bir arayış içinde olmak bana heyecan veriyor, aklımdeki daha iyi yansıtmanı sağlıyor.”

“Adobe Photoshop kullanarak yaptığım çalışmaları daha yaratıcı ve estetik buluyorum.”

Tablo 3.

Adobe Photoshop Programının Tasarım Sürecindeki Dezavantajları Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ö1	Ö2	Ö3
Zaman alması	X	X	X
Teknik sorunlar			X
Kullanım zorluğu		X	X
Karmaşık yapısı			X

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılardan Ö3 Adobe Photoshop’un öğrenirken zaman aldığını, teknik sorunlar yaşanabildiğini bu anlamda kullanım ve öğrenme zorluğu yaşadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında Ö1 sadece Adobe Photoshop programının uygulama aşamasında zaman aldığını, Ö2, Ö1’den farklı olarak programın öğrenme aşamasında zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Ö2 ve Ö3 düşüncelerini sırasıyla şöyle ifade etmişlerdir.

“Adobe Photoshop programı çok araçlı ve çok seçenekli bir yapıya sahip o yüzden programı anlayıp uygulayabilmek için aylarca uğraştım.”

“Adobe Photoshop öğrenme sürecim çok uzun ve zor olmuştü. Yapmak istediğim şeyi çalışmaya aktarabilmek için programı çok detaylı bir şekilde öğrenmek gerekiyordu. Karmaşık bir yapıya sahip olduğu için çok zamanımı alıyordu, dolayısıyla kimi zaman istediğim kalitede görseller oluşturamıyordum.”

Her iki katılımcı Adobe Photoshop’un karmaşık ve zor olduğu fikrinde aynı görüşte olduklarını söylemektedirler.

Tablo 4.

Leonardo AI Programının Tasarım Sürecindeki Avantajları Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ö1	Ö2	Ö3
Zaman Tasarrufu		X	
Görsel çeşitlilik	X	X	X
Hızlı tasarım		X	X
Yaratıcı		X	
Rahat kullanabilme			X

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların Yapay zeka aracı Leonardo AI programının tasarım sürecindeki olumlu yanlarına verdikleri yanıtlar görülmektedir. Ö1 Leonardo AI programının tek olumlu yanının Leonardo AI programının görsel çeşitlilik sunması olduğunu belirtmiştir. Ö2 ve Ö3 benzer ifadeler kullanarak Leonardo AI programının avantajlı yanlarının zaman tasarrufu sağlaması, görsel çeşitliliğin fazla olması, hızlı tasarım yapması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca Adobe Photoshop programına göre Leonardo AI’yi daha rahat kullanabildikleri de anlaşılmaktadır. Ö3 Leonardo AI ve Adobe Photoshop programlarını şu şekilde karşılaştırmıştır.

“Yapay zeka ile yapılan tasarımlar zamandan ciddi bir tasarruf sağlayıp, tasarım sürecinin hızlandırıp daha çok seçenek görmemizi sağlıyor. Nesne ve desen tanıma becerisi kazandığı için tasarımlarda daha düzenli ve profesyonel görüntüler ortaya çıkıyor.”

Ö2 Leonardo AI programı ile ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir. “Deneyimlerime gelecek olursak kesinlikle yapay zekanın kısa sürede çıkarılabilecek en iyi tasarımlarını çıkardığından bir şüphem yok. Daha fazla görsel ve kaynak sunumu var.”

Tablo 5.

Leonardo AI Programının Tasarım Sürecindeki Dezavantajları Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ö1	Ö2	Ö3
Akıldakiniyansitamama	X	X	X
Oran orantı hatası	X		X
Yazı kullanılmaması	X		
Teknik sorunlar	X	X	
Sınırlı Yaratıcılık		X	
Özgün olmaması		X	X

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların Leonardo AI programını kullanırken yaşadıkları olumsuzluklar görülmektedir. Ö1 aklından geçen tasarımı Leonardo AI programının gerçekleştiremediğini, özellikle oran orantı problemi ile karşılaştığını, teknik anlamda yaşadığı bu sıkıntıdan dolayı gerçekçi görüntüler yakalayamadığını bil hassa hazırlanan görsel tasarımlara yazı eklenememesini büyük bir dezavantaj olarak yorumlamıştır.

“Leonardo AI kullanırken ki en büyük sorun aklınızdakinin aynısını ortaya koymakta çok zorluk çekiyor olmanız. Komutları aklınızdaki gibi gerseniz dahi istediğiniz sonuçlar oluşmuyor yazı kullanamıyorsunuz ve en önemlilerinden biri de görselde orantı hatalarına açık olması.”

Ö2 Aklında oluşturduğu tasarımı elde edememe ve teknik sorunlarda karşılaştığı bozulmalar konusunda Ö1 ile aynı düşüncüyü savunmaktadır. Ona ek olarak Leonardo AI’nin daha sınırlı yaratıcılık sunduğunu, sunduğu çalışmalarla özgün işler üretmediğinin altını çizmiştir.

“Leonardo AI daha otomatikleştirilmiş ve hızlı yaratıcı çözümler sunuyor. Sınırsız varyasyonlara sahip olmasına rağmen stilize edilmiş yaratıcı tasarımlar pek çıkaramıyor. Yapay zekayı bir araç ve köprü niyetine kullanırım ama sadece kendi başına bir afiş tasarımı çıkarma düşüncesinde değilim çünkü ortaya çıkan tasarımlar bana pek özgün gelmedi.” Şeklinde ifade etmiştir.

Ö3 ayrıca yapay zeka aracı kullanılarak yapılan çalışmaları özgün bulmadığını belirterek şöyle bir ifade kullanmıştır. “Sadece yapay zeka kullanarak yaptığım bir çalışmayı kendime ait hissedemem. O çalışma sanki başkasınınmış gibi hissederim o sebeple ortaya özgün bir çalışma çıkmamış olur.”

Tablo 6.

“Gelecekte Hangi Programı Daha Çok Tercih Edersiniz?” Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ö1	Ö2	Ö3
Adobe Photoshop	X		
Her ikisi		X	X

Tablo 6’te katılımcılara yöneltilen gelecekte daha çok hangi programı tercih edersiniz sorusuna verilen cevaplar yer almaktadır. Katılımcılardan Ö1 görüşme sorularına verdiği cevaplara paralel olarak, Adobe Photoshop kullanırken aklındaki yüzeye yansıtabilmesinin daha eğlenceli ve heyecan verici olmasını örnek göstererek gelecekte de Adobe Photoshop’u daha çok tercih edeceğini aşağıdaki ifadesiyle belirtmiştir.

“Tabiki Adobe Photoshop’u tercih ederim. Programı kullanırken kendimi daha özgür hissediyorum aynı zamanda o arayış ve düzenleme evreleri beni çok eğlendiriyor...”

Ö2 ve Ö3 ise gelecekte yeri ve zamanına göre hem Adobe Photoshop’u hem de Leonardo AI programını kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö2 her ikisini birden kullanmanın daha sağlıklı bir kullanım tekniği olduğunu, sadece Leonardo AI kullanıldığında bunun özgün ve ahlaki olmadığını belirtmiştir.

“Yapay zekânın yaratıcı projelerde sadece yardımcı bir araç olarak kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Adobe Photoshop’u daha ağırlıklı kullanırım, yapay zekayı ise yalnızca zorluk yaşadığım anlarda başvurduğum bir destek olarak görürüm. Yaratıcılık, tasarım, yapılandırma ve özgünleştirme gibi süreçlerin tamamen yapay zekaya bırakılması, projelerin birbirine benzemesi veya başka yapay zekâ ile üretilen çalışmalarla çakışması gibi sorunlar doğurabilir. Bu da hem özgünlüğü zedeler hem de yaratıcı sürecin değerini azaltır.”

Ö2’de Ö1 ile aynı düşüncüyü savunan açıklamasıyla yapay zeka aracıyla yapılan eserlerin özgün çalışmalar olamayacağını düşünen şu açıklamada bulunmuştur.

“Yapay zeka ve Adobe Photoshop’u gelecekteki projelerimde birlikte kullanmayı tercih ederim. Sadece yapay zeka ile yapılan bir çalışma, bana aitmiş gibi hissettirmez. Bu yüzden yapay zekadan destek alarak, Adobe Photoshop üzerinden ilerleyip daha özgün tasarımlar yapmayı hedeflerim.”

Tablo 7.

“Grafik Eğitiminde Yapay Zeka Aracının Kullanılması Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı		
	Ö1	Ö2	Ö3
Kullanılmalı	X	X	X

Çalışma grubu öğrencilerine yöneltilen Grafik eğitiminde Yapay Zeka Aracının kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna bütün katılımcılar aynı görüşte birleşerek “kullanılmalı” cevabını vermişlerdir. Bu görüşe ilave olarak öğrenciler sırasıyla görüşlerini şu şekilde sıralamışlardır.

“Her ne kadar sevmesem de yapay zekanın grafik eğitimi verilen kurumlarda kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü teknoloji geliyor ve bu da sonuçta insana deneyim yaşıttıyor. Bende olumsuz bir izlenim bırakması, başkalarında da aynı etkiyi yaratacağı anlamına gelmiyor...”

“Grafik eğitiminde yapay zekadan faydalanarak işler hızlandırılabilir, ancak tüm çalışmalar yalnızca yapay zekaya dayandırılmamalıdır. Kolaya kaçmak insana cazip gelebilir, ancak bu süreçlerin kontrolden çıkabileceğini düşünmek beni endişelendiriyor. Algoritmalar, kullanıcılara göre şekillenir ve sistemler insan kullandıkça değişir; bu da kullanıcıyı daha fazla içine çeker. Teknoloji geliyor, ama bu gelişim yalnızca ilerlemekle sınırlı kalmalı...”

“Yapay zeka araçları grafik tasarım eğitiminde kullanılmalı, ancak önce eğitmen öğrencilere Adobe Photoshop'u detaylı bir şekilde öğretmeli ve uygulamalar yaptırmalıdır. Öğrenci belirli bir seviyeye geldikten sonra yapay zekadan faydalanmaya başlamalıdır.”



• Adobe Photoshop



• Leonardo AI

Afiş

Uygulamasından Elde Edilen Bulgular

Görsel 1. Adobe Photoshop ve Leonardo AI Programıyla yapılan “Boşa Kürek Çekme” temalı Afiş Örnekleri

Görsel 1’de yan yana duran afiş tasarımlara bakıldığında iki ayrı programda tasarlanan afişlerin birbirlerine benzer özellikler taşıdıkları görülmektedir.

Görsel 2. Adobe Photoshop ve Leonardo AI Programıyla yapılan “Denize Sıfır” temalı Afiş Örnekleri



* Adobe Photoshop



* Leonardo AI

Görsel 2’de Deniz’e Sıfır temasıyla yapılan afiş tasarım örneklerine bakıldığında Adobe Photoshop ile yapılan afiş daha gerçekçi görünürken, Leonardo AI ile yapılan tasarımın daha yapay bir tasarım oluşturmuştur.

Görsel 3. Adobe Photoshop ve Leonardo AI Programıyla yapılan “8.Kıtanın Efendisi” temalı Afiş Örnekleri



* Adobe Photoshop



* Leonardo AI

Görsel
3’e

bakıldığında her iki programın benzer tasarımlar ürettiği görülmektedir. Görsel canlılık ve kompozisyon bakımından çalışmayı yapan öğrenci Leonardo AI ile ürettiği tasarımın daha başarılı olduğunu dile getirmiştir.

Görsel 4. Adobe Photoshop ve Leonardo AI Programıyla yapılan “New Dictator” temalı Afiş Örnekleri



* Adobe Photoshop



* Leonardo AI

Görsel 4'te “New Dictator” temasıyla yapılan afiş tasarımına bakıldığında her iki afişin birbirinden farklı olduğu göze çarpmaktadır. Afişi tasarlayan öğrenci ne yazık ki aklında tasarladığı çalışmayı Leonardo AI programında elde edemediğini belirtmiştir. Bununla beraber Leonardo AI'nin sunduğu çalışmayı başarılı bulduğunu da ifadelerine eklemiştir.

Görsel 5. Adobe Photoshop ve Leonardo AI Programıyla yapılan “Şirazemiz Kaydı” temalı Afiş Örnekleri

ele



* Adobe Photoshop



* Adobe Photoshop

Görsel 5'te alınan “Şirazemiz Kaydı” temalı afiş

tasarımlarına bakıldığında her iki çalışmada ele alınan konunun birbirine benzemediği görülmektedir. Şiraze kavramını anlayıp yorumlamakta zorluk çeken yapay zeka öğrencinin tasarlamak istediği afişi oluşturmakta yeterli olamamıştır.

Genel olarak yapılan 90 afiş çalışması incelendiğinde, öğrenciler Leonardo AI programını kolay anlaşılır ve uygulanabilir bulduklarını, ayrıca sunduğu çeşitli seçenekler ile alternatif oluşturma

konusunda avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, Adobe Photoshop'un estetik özgünlük ve etik değerler açısından daha üstün olduğunu belirtip ve bu nedenle Adobe Photoshop'u yapay zekâ araçlarına kıyasla daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmada, yapay zekâ ve geleneksel teknikler kullanılarak yapılan plastik atık temalı afiş tasarımlarının karşılaştırılması üzerine odaklanılmıştır. Katılımcıların, plastik atıklar konusunda farkındalık oluşturmayı amaçladıkları tasarımlar, önce geleneksel yöntemler (kurşun kalemle taslak oluşturma, boyama ve Adobe Photoshop kullanarak renklendirme) ile oluşturulmuş, ardından aynı tasarımlar yapay zekâ destekli Leonardo AI ile sözlü komutlar aracılığıyla yeniden tasarlanmıştır.

Katılımcıların açık uçlu görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlarda, her iki tasarım aracının avantajlı ve dezavantajlı yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. İki programı kendi içlerinde karşılaştırdıklarında Leonardo AI'nin kullanımının Adobe Photoshop'a göre daha hızlı ve kolay öğrenilebilir olduğunu ancak estetik ve özgünlük açısından Adobe Photoshop'un daha çok tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, Leonardo AI'nin kullanım kolaylığını ve sunduğu seçeneklerin çeşitliliğini beğenmekle birlikte, bu araçla tasarım yaparken bir başkasının eserini yaratıyormuş hissine kapıldıklarını da sözlerine eklemişlerdir. Deveci'nin de dediği gibi, Yapay zeka konusunda pek çok bilim ve araştırma, insanın öngörülerinde yapay zeka kimi zaman teşvik edici ya da umut verici olarak yansırken, kimi zaman tam tersine kuşku verici ya da tehlikeli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (2022:138).

Tasarımcılar için birçok kolaylık sağlayan bu dijital ortam içerisinde makinelerle yapılan tasarımın artık bir farklı aşaması olan yapay zekâ tabanlı yazılımlar sayesinde, tasarımcılar artık yapay zekâ ile daha çok etkileşim yaşamaktadır. Yapay zekâ ve makineler sayesinde günümüz teknolojisi, tasarım yapan kişiler açısından lehine bir pozisyon almakta ve tasarımcılar her geçen gün yapılan tasarımların sınırlarını zorlamaktadır. Tüm bu yapılan tasarımlar aynı zamanda yapay zekâyı beslemekte ve grafik tasarımın ve yapay zekânın evrimleşmesini sağlamaktadır. Tasarımcıların başarıya giden yoldaki en büyük yardımcısı olacağı yapay zekâ tabanlı programlar, tasarımın verimini arttırmak ve insana dayalı tasarım yapmak için avantaj yaratmaktadır (Kopuz, 2022:80).

Sonuç olarak, katılımcı ifadelerine dayanan verilere bakıldığında hepsinin ortak görüşü, her iki tasarım aracının da birbirini tamamlayıcı özellikler taşıdığını ve birlikte kullanıldığında tasarım sürecine önemli katkılar sağlayabileceği yönünde olmuştur. Katılımcılar, gelişen teknolojilerin grafik tasarım süreçlerine entegrasyonunun önemini vurgulamakta, dijital yeniliklerin grafik tasarımda kullanımının sanatsal süreçlere katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, yapay zekâ araçlarının grafik tasarım eğitiminde kullanımının öğretim süreçlerine katkıda bulunabileceği ve bu araçların sunduğu çeşitliliğin, uygulamaların zenginleştirilmesinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kopuz (2022:82) belirttiği gibi gelişen teknolojilerin ve bu verilerin ışığında ise görülen o ki yapay zekâyı, teknolojiyi ve grafik tasarımı ayırmak mümkün değildir. Tasarımcılar, kendileri için birçok fırsat yaratan bu teknoloji ile bir olup ondan korkmamalı ve gücünden yararlanarak onu daha çok geliştirmeli, daha yaratıcı ve üretken olmalıdır. Günümüzde, her alanda gelişen yapay zekâ tabanlı programlar sayesinde insanlık adımlarını daha uzağa atmaktadır. Tasarımcılar ve yapay zekâ geliştiricileri sanat ve grafik tasarım alanında da görülen bu gelişmelerin neticesinde fütüristik bir bakış açısıyla bakıldığında, grafik tasarımın evrileceği yeri, kısmi olarak görebilmektedir.

Tartışma

Eğitim fakültelerinin görsel sanatlar eğitimi bölümünde okuyan grafik ana sanat öğrencilerinin yapay zeka aracı ile tanışıp afiş tasarımı uygulamasında bulunması onlar açısından değişik bir süreç olmuştur. Bu uygulamayı yapmadan önce yapay zeka araçlarının ne olduğu üzerine merak edip araştırma yaptıkları anlaşılmalı ders kapsamında Leonardo AI programıyla afiş yapmaları istenildiğinde bu uygulamayı severek yapmışlardır. Arslan'ın (2020) da belirttiği gibi, Yapay zeka araçları eğitim ortamlarına hatta sınıf içine girmiş, öğrencilerin, öğretmenlerin ya da ailelerin "hoş geldin" demesine fırsat vermeden, "akıllı, uyarlanabilir veya kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri" adı altında dünya çapında liselerde ve üniversitelerde eğitimi farklı bir boyuta taşımıştır. Bu boyut, artık yönetilmesi ve ulaşılabilmesi imkansız olan her bir öğrenci ile oluşan büyük veriyi toplama ve analiz etme işlemi ile devam etmektedir. Yapay Zekanın eğitimin yönetimi aşamasında öğrencilere ikincisi ise öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dahil olarak öğretici rol aşamasında katkı sunduğu söylenebilir.

Her iki programı deneyimleyen öğrencilerin ortak görüşü eğitim sürecinde ikisinden de faydalanılmasının sanat eğitimine katkı sağlayacağı yönünde olmuştur. Geleneksel yöntemlerden kopmayarak çalışmalarında dijital yazılım ve grafik tablet desteğini alan sanatçılardan biri olan Jason Seiler, dijital teknolojinin yeniliklerinden olumlu yönde faydalanan örnek sanatçılardan biri olarak gösterilebilir. Çalışmalarındaki yüksek gerçekçilik ile yeni nesil illüstrasyonun önemli örneklerini ortaya koyan sanatçı, dijital ortamın desteği ile neler yapılabileceğini göstermektedir. Seiler, genel olarak çalışmalarını geleneksel yöntem olan fırça ya da kalem ile başlayıp, daha sonra grafik tabletle düzenlemelere devam edip, son olarak Adobe Photoshop veya Adobe İllüstratör yazılımı ile çalışmalarını düzenleyerek sonlandırmaktadır. Bu durum aslında dijital illüstrasyonun geleneksel yöntemleri, yaşanan teknolojik gelişmelerle genişlettiğini göstermektedir. Her ne kadar bazı tasarımlar kalem ya da fırça yüzü görmeden yapılabilsede, sanatçı/tasarımcı istediği takdirde yapacağı eserlere geleneksel yöntemleri de katabilmektedir (Karaçeper, 2018: 76).

Geleneksel tekniklerle tasarlayıp renklendirilen tasarımlar doğru komutlar yazılıp sisteme yüklendiğinde neredeyse Adobe Photoshop'ta yapılan afiş tasarımlarının birebir aynısını oluşturabildiği görülmüştür. Zaman zaman etkileyici görselleri çok hızlı bir şekilde oluşturabiliyor olması öğrencileri şaşırtmıştır. Karaçeper'in (2018) de belirttiği gibi yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte, grafik tasarım üzerinde etkili olan dijital ortam ve bilgisayar teknolojileri, günümüz yaşantısında tasarımcı ve sanatçıları, yarattığı imkânlar ile etkisi altına almış, yarattığı etki ve kazandırdığı hızla birlikte kullanımını tüm dünya üzerinde yaygınlaştırmayı başarmıştır. Yaşanan gelişmelerle dijital ortam teknolojileri, ilk zamanlar sadece bir üretim aracı olarak gösterilirken, günümüzde artık net bir şekilde başlı başına bir sanat aracı haline dönüşmüştür. Dijital teknolojiyle üretilen eserler, ortaya çıkarılan işler, grafik tasarımın her alanını etkilemiş ve yapılan eserler göz önüne alınarak görülmüştür ki, tasarım ürünlerinde günümüzde vazgeçilmez bir temel haline gelmiştir. Teknoloji, sadece tasarımı etkilemekle kalmamış, geleneksel alışkanlıkları kırıp, yerine mevcut teknolojik yöntemlerini aşmıştır. Teknolojik etkilerle güçlenen tasarım unsurları, geleneksel yöntemlerinden daha verimli bir hale gelmiş, yarattığı bu verimlilik ve kolaylıkla tasarımcı ve sanatçılara eserlerinde yeni ifade biçimlerini yaratmada, verilmek istenen duygu ve hisleri daha kolay aşılabilme özelliğini kazandırmıştır. Teknolojik gelişmelerin etkileri, sadece tasarım alanında değil, birçok alanda insanların yaşamlarını etkilemiş ve değişimlere uğratmıştır.

Her iki programı deneyimleyen öğrencilerin yapay zekaya karşı en olumsuz yaklaşımları etik konusunda olmuştur. Yapay zekada yaptıkları tasarımların her komutunu kendileri yazmış olsa da sanki kendilerine ait değilmiş gibi hissettiklerini, yapılan afişleri başkası yapmış gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duygundan rahatsızlık duyduklarını ortaya çıkan işleri sahiplenemediklerini

belirtmişlerdir. Vetrov (2017) ise, tasarımcının modern rolünü yeniden düşünmenin zamanı geldiğini belirtmekte aynı zamanda yapay zekânın beraberinde etik soruları da getireceğini söylemektedir. Ayrıca “Bir algoritma tarafından üretilen tasarım değerli ve farklı mıdır? Tasarımın asıl sahibi kimdir?” sorularını sormaktadır (Akt. Karasahinoğlu, 2020).

Öneriler

Elde edilen bulgulardan hareket edildiğinde, yapay zekâ araçlarının grafik tasarım süreçlerine dahil edilmesini kolaylaştırmak amacıyla, öğrencilere yönelik yapay zekâ destekli eğitim modülleri ve ders içerikleri oluşturulabilir. Bu modüller, yapay zekâ araçlarının kullanımını öğrenmeye yönelik uygulamalı eğitimler içermelidir.

Çağa ayak uydurarak gelişen teknoloji ile birlikte yeniliklere açık ders içerikleri oluşturarak çok yönlü bir eğitim ortamı tasarlanabilir. Geleneksel yöntemleri yapay zeka ile destekleyerek birbirinden farklı yöntemler bir arada rahatlıkla kullanılabilir. Bu sayede öğrencilerin bu araçların avantajlarını ve dezavantajlarını fark etmeleri sağlanabilir.

Hızını ve içeriğindeki yenilikleri takip etmekte zorlandığımız yapay zeka araçları bundan sonra çok daha iyiye gidecektir. Bu anlamda gelecekte bu araçların daha rahat bir şekilde kullanılabilmesi için etik anlamda öğrencilere rehberlik sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır. Bu sayede yapay zeka daha doğru bir şekilde eğitim süreci içinde kendine yer bulabilir.

Kaynakça

- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88
- Atan, A., Bilsel, Ç., Uçan, B. (2015). Dijital sanat uygulamaları üzerine bir inceleme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* (7/26.1-14).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M., & Ünalın, T. (2023). Yapay Zekâ Yoluyla Erken Cumhuriyet Dönemi Film Afişlerinin Yeniden Yorumlanması: İstanbul Sokaklarında Film Afişi Üzerine Bir Deneme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(Özel Sayı), 455-478.
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Deveci, M. (2022). Yapay Zekâ Uygulamalarının Sanat ve Tasarım Alanlarına Yansıması. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (9), 118-140.
- Gedik, M. B. (2017). *Grafik tasarımda illüstrasyonun afiş tasarımı üzerinden incelenmesi* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Goldman, J. & Du Mont, J. (2001). Moving Forward in Batterer Program Evaluation: Posing a Qualitative, WomanCentered Approach. *Evaluation and Program Planning*, 24(3), 297-305.
- Gondal, K. M. (2018). *Artificial intelligence and educational leadership*. *Annals of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2.
- Gürses, B. (2014). *Plastik Sanatlarda Resim Ve İllüstrasyon*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karabulut, B. (2021). Yapay Zekâ Bağlamında Yaratıcılık ve Görsel Tasarımın geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1516-1539.
- Karaçeper, S. (2018). Dijital teknoloji ve grafik tasarımda yenilikler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4(8),73-83.
- Karaşahinoğlu, Ş. (2020). Yapay zekânın grafik tasarım alanında kullanım örneklerinin ve gelecekteki olası rolünün incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 612-626.
- 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.
- Russell, S. J. ve Norvig, P. (1995). *Artificial intelligence: A modern approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Say, Cem (2018). *50 Soruda yapay zekâ*. Bilim ve Gelecek Kitaplığı:1-3: İstanbul.
- Singh, G., Mishra, A. and Sagar, D. (2013). An overview of artificial intelligence. *SBIT Journal of Sciences and Technology*, 2(1), 1-4.
- Storey, L. (2007). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.). *Analysing Qualitative Data in Psychology*. (pp. 51-64). Los Angeles:
- 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
- Tutar, H. (2023), Nitel Araştırma Deseni Belirleme Ölçütleri ve Gerekçelendirilmesi, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25/1, s. 334-355.
- Wands, Bruce. (2006). *Dijital çağın sanatı*. Akbank Kültür Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ebeveynlerinin Yaşam Doymu: Sistematik Bir Alanyazın Taraması

Rezan Ezgi KAYA
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Emine ERDEN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Özet

Araştırmada zihinsel yetersizliği (ZY) olan çocuğu bulunan ebeveynlerde yaşam doyumunun ve yaşam doymu ile ilişkili faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sistematik alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında konu ile ilgili olarak hazırlanan 16 lisansüstü tez çalışması incelenmiştir. Anahtar sözcük olarak “Zihinsel yetersizlik, ebeveyn, aile, yaşam doymu” ve “Intellectual disability, parent, family, life satisfaction” seçilmiştir. Seçilen anahtar kelimeler ile ilişkili daha çok sayıda araştırmalara erişim sağlayabilmek adına anahtar kelimelerin birbirinden farklı birleşimleri kurularak arama gerçekleştirilmiştir. İncelenen tez çalışmalarına “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Google Akademik” veri tabanlarından erişilmiştir. Araştırmanın sonucunda tipik gelişim gösteren (TGG) çocuğa sahip ebeveynler ile ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doymu düzeyi karşılaştırıldığında ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doymu seviyesinin daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. ZY sahip çocukta birden fazla yetersizlik bulunmasının ebeveynlerde yaşam doymunu azaltan faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile gelir düzeylerinin yüksek olmasının yaşam doymularını arttırdığı bulunmuştur. Ebeveynlerin sosyal güvenceye sahip olmamalarının ise yaşam doymunu azalttığı bulunmuştur. Sonuç olarak, ZY olan çocuğu bulunan ebeveynlerin yaşam doymularının düşük olduğu, yaşam doymunun demografik değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: ZY, ebeveyn, yaşam doymu

Giriş

Rutin hayatta yaşam doymu kavramı sık duyduğumuz yaşamdan beklentilerimizi ifade eden bir kavram olmaktadır. Yaşamdan doym almak neyi ifade etmektedir? Sorusuna karşılık, kişilerin yaşama yönelik taleplerinin, ihtiyaçlarının, yaşama dair taleplerinin gerçekleşmesini ifade etmektedir. Yaşam doymu kavramı ise, kişinin elinde olan veya erişebildiği arzuları ile bünyesinde edinme isteği olan unsurları kıyaslaması ile meydana çıkan durum olmaktadır (Gülcan ve Nedim-Bal, 2014). Terim olarak incelendiğinde yaşam doymunun sürdürdüğümüz hayatın birtakım kısımlarında doyma erişme tarzı bir seviyede üzerinde durulabilen, yaşamın büyük bir kısmını yordamaktadır. Bir diğer ifadeyle kişinin kendi yön verdiği hayatından ne derece tatmin hissettiğini, memnuniyet sağladığını ifade etmektedir. Söz konusu kavram, yaşama yönelik olumlu hisleri açıklamaktadır. Yaşam doymu, bireyin bir bütün biçiminde kendi hayatını genel olarak pozitif değerlendirme düzeyi olarak tanımlamaktadır (Göker, 2013). Bunlardan ayrı bir tanımlama ise yaşam doymunu kişinin bazı durumlara ilişkin doymu değil yaşamı anlamlandırabilme durumu, fiziksel oluşunda kişinin iyi hissedebilmesi, psikolojik hali ile iyi oluş hali olarak tanımlamaktadır (Kalfa, 2017). Diğer bakış açılarına sahip tanımlamalara göre ise yaşam doymu kişinin kendi hayatından tatmin olma ve memnun olma hali şeklinde ifade edilmektedir. (İncekara, 2018). Ergün (2016) ise yaşam doymu kavramını insanın yaşamını eleştirel olarak yordaması, hayatına dair ümitleri ve hayatın gerçek dinamiklerini kıyasladığında ortaya çıkan farklılığın bireyin mutlu hissetme haline olan etkisi olarak tanımlamıştır. Danish ve diğerleri (2019) ise yaşam doymu kavramını “İnsanların kendi yaşamları hakkında olumlu ya da olumsuz duygular hissetmesi” olarak tanımlamıştır.

Kavramsal açıdan yaşam doymu, birtakım terimlerle birleştirilebilmektedir. Örneğin bireyin öznel iyi oluş hali, mutlu oluş hali veya iyi olma hali gibi terimlerinin yanında yaşam kalitesi terimi de bunlara örnek verilebilmektedir. Söz konusu durumun sebebi, bu terimlerin birbirine oldukça yakın olması ve birbirine dahil

olmuş, ortak kümelerde bulunmasından dolayı düşünülmektedir. Alanyazın değerlendirildiğinde bu terimlerin birçoğunun bir diğeri namına geçtiği fark edilmiştir (Göker, 2013). İnsanların yaşam doyum düzeylerini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Alanyazında yer edinen çalışmalarda yaşam doyumunu unsuru bireyler arasında çeşitli şekillerde algılanabileceğinden yaşam doyumuna etki eden unsurlar da kişiden kişiye değişebilmektedir (İncekara, 2018). Gerçekleştirilen bu çalışmada ise yaşam doyumunu etkileyen temel unsurlar demografik, sosyal ve çevresel faktörler olarak sınıflandırılmış olup, söz konusu unsurlar daha detaylı açıklanmıştır.

Yaşam doyumunu etkileyen birçok demografik unsur bulunmaktadır. Bunların başında da cinsiyet faktörü gelmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda da erkek ya da kadın bireylerin cinsiyet bağlamında yaşam doyumlarına ilişkin birtakım farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Ma ve Huebner, 2008; Başer-Şeker, 2009). Erkek ve kadın bireylerin yaşam doyum seviyelerinin hangi cinsiyet tarafında yüksek olduğuna yönelik alanyazında farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Araştırmaların bazılarında erkek bireylerin daha üst seviyelerde yaşam doyumunda olduğu belirtilirken, bazı araştırmalar kadın bireylerin yaşam doyum seviyelerinin erkek bireylere göre daha yüksek olduğunu savunmuştur. Bunun yanında bazı araştırmacılar da yaşam doyumunu ile bireyin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu rapor etmiştir. Anlamlı bir ilişkinin olmadığını öne süren araştırmalara göre ise cinsiyet yalnız başına yaşam doyumunu hususunda etkili olmamaktadır (Koçak, 2016).

İnsanların gelir düzeyleri yaşam doyumunu üzerinde belirleyici olan demografik faktörler arasında yer almaktadır (Yıkılmaz ve Demir-Güdü, 2015). Kavramsal olarak yaşam doyumunu bazı demografik özelliklerle alakalı olduğu gibi bireylerin gelir seviyelerinden de etkilenmektedir. Gelir düzeyi durumu ile ilgili yürütülen araştırmalar gelir düzeyi ve yaşam doyumunu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir, daha yüksek gelir düzeylerinde yaşam doyumunu düzeyinin de üst seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır (Özkara ve diğerleri, 2015). İnsanların medeni durumları da yaşam doyumunu üzerinde belirleyici olan demografik değişkenler arasında yer almaktadır. Kişinin hayatında ciddi bir önemi bulunan evlilik teriminin üzerinde durulan ve yaşam doyumuna yönelik çalışmaların yapıldığı bir konu olduğu fark edilmiştir. Medeni durum hali ile yaşam doyumunu irdelendiğinde genel olarak ikisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalarda bazı istisnalar haricinde medeni durum hali ile yaşam doyumunu değişkenleri arasında olumlu bağ olduğu gözlemlenmiştir. Evli bireyler bekar, boşanmış, eşi olmayan veya eşinden ayrı yaşayan bireylerle karşılaştırıldığında yaşam doyumları düzeylerinin daha üst seviyede olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi de insanların yaşam doyumları üzerinde belirleyicidir. Genellikle, eğitim düzeyi üst seviyede olan kişilerin daha üst düzeyde bir gelir oranına ve toplumsal statüye sahip olmalarının yanında yaşam doyum düzeylerinin de üst düzeyde olması gerektiği düşünülebilir fakat eğitim düzeyi ve mutluluk üzerine yapılan çalışma bulguları bu durumu desteklememektedir (Koçak, 2016). Bu çerçevede sürdürülen bir çalışmada eğitim düzeyine göre incelendiğinde üst düzey yaşam doyumunu olan bireylerin lisansüstü eğitim seviyesinde bireyler olduğu görülmüştür. Bunu lisans ve lise mezunları takip etmiştir (Yiğit ve diğerleri, 2011).

Bahsi geçen bulgular ve yorumlar tartışıldığında bireylerin kişisel ve demografik özelliklerinin yaşam doyumunu etkilediği görülmektedir. İnsanların aile yaşamları ile sosyal yaşantılarını etkileyen bazı faktörler de yaşam doyumunu üzerinde belirleyicidir. Özellikle aile içinde ZY olan çocuk bulunması ailelerin yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Literatürde bu alanda yürütülen çalışmalarda ZY olan bireye bakım veren anne ve babaların iş yaşamında, aile hayatında, çocuklarının eğitim süreçlerinde ve sosyal yaşamda birçok sorunla karşılaştıkları (Balci ve diğerleri, 2018; Bayat ve diğerleri, 2011; Ergün ve Ertem, 2012; El Sherbini ve diğerleri, 2016), yaşadıkları olumsuzlukların da yaşam doyumlarını azalttığı belirtilmektedir (Ivanisevic ve diğerleri, 2023; Gebeyehu ve diğerleri, 2019; Kabasakal ve diğerleri, 2012). ZY olan bireye bakım veren anne ve babaların yaşam doyumlarının artırılması için yaşam doyumunu etkileyen unsurların, ZY olan çocuğu bulunan anne ve babalar ile TGG çocuğu olan ebeveynlerde yaşam doyumunu arasındaki farklılıkların incelendiği çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada ZY olan bireylerin anne ve babalarının yaşam doyumlarının 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 doyumu” ve “Intellectual disability, parent, family, life satisfaction” seçilmiştir. Seçilen anahtar kelimeler ile ilişkili daha çok sayıda araştırmalara erişim sağlayabilmek adına anahtar kelimelerin birbirinden farklı birleşimleri kurularak arama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların seçilebilmesi adına “Google Akademik” ve “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanları anahtar kelimeler kullanılarak incelenmiştir.

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 ZY 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 ZY’li bireylerin ebeveynleri dışında kalan diğer özel gereksinim grupları ve/veya TGG bireylerin ebeveynleri ise, katılımcı grupta ebeveynlerin dahil olmadığı ebeveynler dışındaki aile bireyleri (kardeşler gibi) veya birincil bakıcılar ile çalışma yürütülmüşse, araştırma 2009 yılından önce yayınlanmışsa araştırmaya dahil edilmemiştir. İncelemede kriterlere uyum sağlayan 16 araştırma çalışmaya dahil edilmiştir.

Bulgular

Yapılan bu çalışma kapsamında ele alınan çalışmalarda ulaşılan bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalarda Elde Edilen Bulgular

Yazarlar/Yıl	Yayın Türü	Örneklem Grubu	Veri Araçları	Toplama	Uygulama nın Yapıldığı Yer	Bulgular	
Selvi, 2022	Yüksek Lisans Tezi	ZY bulunan çocuğa sahip 65 anne ve 51 baba olmak üzere toplam 116 ebeveyn	Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Morris Rosenberg (1963) Benlik Saygısı Ölçeği	Kansas Üniversitesi Beach Center on Family and Disability (2003, 2006) Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği	2020-2021 eğitim/öğretim yılında Edirne il merkezinde özel eğitim okulları ya da rehabilitasyon merkezleri	ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerde yaşam doyumunun düşük düzeyde olduğu görülmüş, ebeveynlerin yaşam doyumları azaldıkça hem benlik saygılarının hem de yaşam kalitelerinin anlamlı düzeyde azalma gösterdiği tespit edilmiştir.

Işık, 2022	Yüksek Lisans Tezi	OSB 60, ZY 60 ve TGG 60 çocuğu olan 180 anne	Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi-Kısa Form (UFAA-KF) Ebeveyn Stres İndeksi-Kısa Form (ESİ-KF) Yorgunluk Şiddet Ölçeği (YŞÖ) Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği-II (SYBDÖ-II)	Trabzon ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	Araştırma kapsamında TGG çocuğu olan ebeveynlere kıyasla ZY ya da OSB tanısı alan çocuğa sahip olan ebeveynlerde yorgunluk ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının daha alt seviyede olduğu, yaşam doyumlarının da daha alt seviyede olduğu tespit edilmiştir.
Fırat, 2022	Yüksek Lisans Tezi	ZY tanısı olan 60, öğrenme güçlüğü (ÖG) tanısı olan 60 ve TGG çocuğu olan 60 ebeveyn toplam 180 ebeveyn	Yetişkin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ), Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	İstanbul'da ki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	TGG çocuğu olan ebeveynlerle karşılaştırıldığında ZY veya öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara sahip ebeveynlerin daha düşük yaşam doyumuna ve psikolojik sağlamlık düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.
Mengünoğul, 2021	Yüksek Lisans Tezi	ZY sahip çocuğu bulunan 205 anne ve TGG çocuğu olan 244 anne	Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ) Beck Umutsuzluk Ölçeği	İstanbul ilindeki özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezleri Üsküdar, Ümraniye, Beşiktaş ve Kadıköy ilçesindeki liseler	Annelerin umutsuzluk düzeyleri yükseldikçe yaşam doyumlarının azaldığı görülmüştür. Aynı çalışmada gelir düzeyine göre ele alındığında annelerin aylık gelir düzeyleri yükseldikçe yaşam doyumlarının da anlamlı bir biçimde yükseldiği tespit edilmiştir.
Kahraman, 2019	Yüksek Lisans Tezi	ZY ya da bedensel yetersizliği (BY) olan çocuğa sahip olan 46 baba 61 anne toplam 107 ebeveyn	Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ)	Çorum Belediyesi Engelli Eğitim Merkezi	ZY ya da BY bulunan çocuğa sahip olan ebeveynlerin stresle başa çıkma becerileri yükseldikçe yaşam doyum düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.
Başgöze, 2019	Yüksek Lisans Tezi	ZY olan çocuğa sahip olan 94'ü anne 44'ü baba olmak üzere 138 ebeveyn	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Yetişkinlerde Problem Çözme Ölçeği	Erzincan İl Merkezindeki Sümer Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Okulu ve	Araştırmada ebeveynlerde yaşam doyum düzeyinin aile gelir durumuna, ebeveyn cinsiyetine, çocukların yetersizlik düzeyine ve özel eğitim alma sürelerine göre değişmediği, buna karşılık çocukta birden fazla yetersizlik olmasının

Muştu-Eren, 2018	Yüksek Lisans Tezi	OSB ve ZY tanısı konulmuş çocuğu olan toplam 265 ebeveyn katılım sağlamıştır.	Ebeveyn Red Ölçeği	Kabul Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Milli İrade Özel Eğitim Uygulama Okulu İstanbul ili Şişli ilçesi	ebeveynlerin yaşam doyumlarını azalttığı bulunmuştur. Araştırmada babalara kıyasla annelerde yaşam doyumunun daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada anne ve babaların eğitim düzeyleri arttıkça yaşam doyumlarının da daha üst seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Toprak, 2018	Yüksek Lisans Tezi	ZY olan çocuğa sahip 73 ebeveyn ile üstün yetenekli (ÜY) çocuğu olan 64 ebeveyn toplam 137 ebeveyn çalışmaya katılm sağlamıştır.	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği	Ankara ilinde MEB'e bağlı olarak hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri	Araştırmada ZY sahip çocuğu olan ebeveynler ÜY çocuğu olan ebeveynlerin hem de yaşam doyumlarının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.
Coşkun, 2018		ZY bulunan 94 fiziksel yetersizliği (FY) bulunan 88 çocuğa bakım veren 148'i anne olmak üzere birinci bakıcı olan 182 kişi	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Bakım Verme Yükü Ölçeği	Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü 'ne bağlı Özel Rehabilitasyon Merkezleri	Ebeveynlerde yaşam doyumunun sosyal güvenceye sahip olma durumuna, maddi ve sosyal kaygı yaşama durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
Kasımoğlu, 2017	Doktora Tezi	İlgili çalışmaya ZY bulunan çocuğu olan 203 ebeveyn katılım sağlamıştır.	İçselleştirilmiş Stigma Ölçeği	Beck Umutsuzluk Ölçeği	Erzincan'd a bulunan bütün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	ZY olan çocuğun cinsiyeti, yaşı ve yetersizlik düzeyi ile ebeveynlerinin yaşam doyum düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin umutsuzluk düzeyleri ve yaşam doyumları düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.
Yavuz, 2016	Yüksek Lisans Tezi	40 ZY çocuğa sahip ebeveyn ile 53 TGG çocuğa sahip ebeveyn	Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	İstanbul ilinde, Sultangazi ilçesi	Çalışmada ebeveynlerin yaşam doyumları arasında farklılık olduğu, TGG çocuğu olan ebeveynlerde yaşam doyumunun ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerden daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Yıldız, 2015	Yüksek Lisans Tezi	Yaş aralığı 6-12 arasında bulunan ZY çocuğa sahip olan 220 ebeveyn katılmıştır.	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Maslach Tükenmişlik Ölçeği	Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda	Araştırmada ebeveynlerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Bunun yanında çocukların yaşlarına göre ebeveynlerin yaşam doyumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
Genç, 2015	Yüksek Lisans Tezi	ZY olan çocuğu bulunan 110 anne ve 91 baba	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Toronto Aleksitimi Ölçeği	Orta Anadolu'da bir şehrimizin merkezinde yer alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İş Okulu, Eğitim Uygulama Okulu ve bazı okullarda	Ebeveynlerde yaşam doyumunun düşük olduğu ve yaşam doyum düzeyi azaldıkça ebeveynlerde aleksitimi düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile aile gelir durumlarının yaşam doyumlarını etkilediği belirlenmiştir.
Akarsu, 2014	Yüksek Lisans Tezi	2 ile 18 yaş aralığında ZY olan çocuğa sahip 280 anne	Aile Yüku Değerlendirme Ölçeği Öz bakım Becerileri Kontrol Listesi Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Edirne ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel rehabilitasyon merkezleri	Araştırmada annelerin bakım yükleri arttıkça yaşam doyumlarında azalma gözlemlendiği belirlenmiştir. Bunun yanında annelerin eğitim seviyesinin artması ile annenin bir işte çalışmasının yaşam doyumunu yükselttiği görülmüştür.
Sarıkaya, 2011	Yüksek Lisans Tezi	7-12 yaş aralığında ZY çocuğa sahip 357 ebeveyn	Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Baş Çıkma Stratejileri Ölçeği (BSÖ)	İzmir ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	Araştırmada anne ve babaların yaşam doyumları arasında görülen farklılığın anlamlı bulunmadığı gözlemlenmiştir. Çocukların yetersizlik düzeylerinin de ebeveynlerin yaşam doyumlarını etkilemediği görülmüştür. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe babalarda yaşam doyumunun da arttığı belirlenmiştir.
Acar, 2009	Yüksek lisans tezi	ZY ve bedensel yetersizliği (BY) olan çocuğa sahip 150 anne ile 150 baba	Beck Umutsuzluk Ölçeği Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Konya İl Merkezinde bulunan A.Celalettin Çiğdem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon	ZY ve BY olan çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyum düzeyleri düşük olarak tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğun cinsiyetinin ebeveynlerinin yaşam doyumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde

Sonuç

ZY olan çocuğa bakım vermekle yükümlü anne ve babaların psikolojik açıdan birçok sorun yaşadıkları, bakım yükleri arttıkça yaşadıkları psikolojik sorunların da yükseldiği görülmektedir (Boromand ve diğerleri, 2014; Chandorkar ve Chakraborty, 2000; Khamis, 2007). Bu durum ZY olan çocuğa sahip anne ve babalarda yaşam doyum düzeyinin azalmasına neden olmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda da ZY sahip çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir (Can ve Güdücü-Tüfekci, 2021; Kiani ve diğerleri, 2022). Gerçekleştirilen bu çalışmada da yaşam doyumunu üzerine ülkemizde yürütülen lisansüstü tez çalışmaları incelenmiş, yapılan çalışmalarda TGG çocuğu olan anne babalar ile kıyaslandığında ZY olan çocuğu bulunan ebeveynlerde yaşam doyumunun daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında lisansüstü tez çalışmalarında ortaya konulan sonuçlara göre, çocuklarda birden fazla yetersizlik olması ile ailelerde bakım yükünün yüksek olmasının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde azaltan faktörlerden olduğu tespit edilmiştir.

ZY olan çocuğa sahip anne ve babalarda yaşam doyumunu seviyelerinde cinsiyete göre fark olmadığı tespit edilmiştir (Karande ve Kulkarni, 2009; Akandere ve diğerleri 2009; Huang ve diğerleri, 2013; Perumal ve diğerleri, 2014). Bu kapsamda hem annelerde hem de babalarda yaşam doyumunun düşük düzeyde olduğu görülmüştür. TGG çocuğa sahip bireyler ile çocuk sahibi olmayan eşler üzerinde yapılan çalışmalarda erkek ve kadın bireylerin yaşam doyum seviyelerinde birtakım farklılıklar olduğu bilinmektedir (Joshi ve Jovanovic, 2019; Joshi, 2018). Buna karşılık ZY olan çocuğu olan anne ve babalarda yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılık göstermemesinin temelinde ZY olan çocuğa bakım vermenin hem anneler hem de babalar açısından birçok psikolojik sorunu beraberinde getirmesinin yattığı düşünülebilir. Ayrıca çalışılan özel gereksinimli bireylerin yaşlarının fazla benzer yaş aralıklarında olması ve hemen hemen aynı gelişim dönemi sürecinde olmaları ZY sahip çocuğa olan anne ve babaların yaşam doyumları ile çocuklarının yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmamış olmasının nedeni olabilir. Ebeveynlerin yaşları değerlendirilecek olursa eğer yaş durumları ve yaşam doyum durumlarına yönelik anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır. (Huang ve diğerleri, 2013).

Yapılan bu çalışmada ele alınan lisansüstü tez çalışmalarında ZY sahip çocuğu olan anne ve babalarda eğitim düzeyi, gelir durumu ve sosyal güvenceye sahip olma durumunun yaşam doyumuna etki edebilecek faktörler içerisinde bulunduğu görülmüştür. Literatürde birtakım araştırmalar annelerin yaşam doyum düzeyleri ile gelir düzeylerine yönelik anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir (Akandere ve diğerleri, 2009; Pozo ve diğerleri, 2014). Diğer taraftan bazı araştırmalar ise ebeveynlerin yaşam doyum düzeyi ile gelir durumlarına yönelik pozitif bir ilişki bulunduğunu annelerin gelir düzeyinin yükselmesiyle yaşam doyum düzeylerinin de yükseldiğini göstermiştir (Perumal ve diğerleri, 2014). Paralel olarak yaşam doyum düzeyi ile gelir düzeyinin birbiri ile anlamlı ilişkisi olduğunu belirten ve babalara dair gelir düzeyi yüksek olan babaların daha üst düzey yaşam doyumunda olduğunu, düşük gelir düzeyindeki babaların ise daha düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğunu ifade eden literatürde araştırmalar mevcuttur (Lee ve diğerleri, 2009; Meral ve diğerleri, 2013). Gelir düzeyinin artması ZY olan çocuğa sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin ve ebeveynlerinin ulaşabileceği destek hizmetlerine de erişim konusunda fırsatları arttıracak olduğundan yaşam doyum seviyesini pozitif yönde etkilemesi beklendiği olmalıdır. Bu çalışmada incelenen çalışmalarda gelir seviyesi ve yaşam doyum düzeyinin anlamlı bir ilişki içerisinde bulunmaması çocukların küçük yaş gruplarında olması ve yeni tanı alabilme durumları da göz önünde bulundurularak ebeveynlerin psikolojik olarak şok, inkar, yadsıma gibi durumlarda olup henüz kabul aşamasına geçmemiş olmasıyla açıklanabilir (Akandere ve diğerleri, 2009; Pozo ve diğerleri, 2014).

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 (Coşkun, 2018; Mengünoğlu, 2021; Muştu-Eren, 2018).

Ebeveynlerin yaşam doyum seviyeleri ile eğitim seviyelerine dair birtakım araştırmalar eğitim seviyesiyle yaşam doyumunun arasında pozitif bir ilişki olmadığını belirtmektedir. (Poza, Sarria ve Brioso, 2014; Akandere ve diğerleri, 2009; Lee ve diğerleri, 2009). Bununla beraber bazı araştırmalar ise yaşam doyum seviyesi ve eğitim seviyesi arasında bir ilişkinin var olduğunu eğitim seviyesi arttıkça ebeveynlerin yaşam doyum seviyelerinin de arttığını izah etmektedir (Karande ve Kulkarni, 2009). Ebeveynlerden, annelerin eğitim seviyeleri ile yaşam doyum seviyeleri arasında bir ilişki olmadığı fakat babaların eğitim seviyesinin yaşam doyum seviyeleriyle pozitif yönde ilişkide olduğu ve daha üst eğitim seviyesine sahip babaların daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlarla karşılaştırıldığında daha üst düzey yaşam doyum düzeyinde var olduğunu gösteren bulgular da alanyazında mevcuttur (Akandere ve diğerleri, 2009). Babaların eğitim seviyesinin yüksek olması çocuklarının yetersizliğine ilişkin doğru bilgi kaynaklarına, uzman kişi, kurum ve araçlara ulaşabilmesinde ve etkin bir şekilde fayda sağlayabilmesinde daha düşük eğitim seviyesindeki babalara göre daha güçlü bir duruma getirebilir. Bu bahsedilen durum herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman ise problemlerin üstesinden gelebilme ve problemlere etkili çözümler üretebilme becerilerini de destekleyerek eğitim seviyesi yüksek babaların yaşam doyumlarının da yüksek olmasına fayda sağlayabilir (Stein ve Book, 2003).

Öneriler

Günümüzde özel eğitim alan uzmanlarının, paydaşlarının, uygulamalarının prensip olarak amaçlarının arasında özel eğitim gereksinimli bireylerin yaşam doyumlarının artırılması vardır. Özel gereksinimli çocukların yaşam doyum durumları aynı zamanda ebeveynlerinin yaşam doyum ile yakından ilişkili bir durumdur (Park ve diğ., 2003). Bu yüzden hem bireysel eğitim uygulamaları hem de aile eğitimi uygulamaları süresince özel gereksinimli çocukların ve ebeveynlerinin yaşam doyumunu arttırmaya yönelik çalışmalara imkan tanınması gerekmektedir. Bununla birlikte planlanacak uygulamalarda yaşam doyumunu arttırmaya yönelik içeriklere alan tanımak ebeveynlerin eğitim, öğretim süreçlerine katılımlarını negatif ölçüde etki edecek öğelerin minimum değere indirilmesine de yardımcı olacaktır.

Ebeveynlerin, özel gereksinimli çocuklarının ZYten farklı yetersizlik türlerine veya çoklu yetersizlik türüne sahip olduğu zaman ebeveynlerinin yaşam doyum düzeyine bakılabilir ve bu gruplar arasında karşılaştırma yapılabileceği gibi özel gereksinimli gruplar ve TGG akran grupları ebeveynleri arasında da karşılaştırmalar yapılabilir.

Alanyazında yer alan çalışmalarda ZY sahip çocuğu olan anne ve babalarının yaşam doyumlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir (Can ve Güdücü-Tüfekci, 2021; Kiani ve diğerleri, 2022). Ailelerde bakım yükünün yüksek olmasının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde azaltan faktörler olduğu belirtilmiştir (Coşkun, 2013; Tayaz ve Koç, 2018). Yetersizliği olan çocukların tam bağımsız yaşam becerileri özel eğitim uygulama, yöntem ve materyalleriyle desteklenmeli kendi kendine yetmesini sağlayacak öz denetim, öz düzenleme, öz farkındalık, öz kontrol hedeflenmeli bu şekilde bakım yükü hafifletilerek yaşam doyumunu yükseltilmelidir.

ZY olan çocuğu olan anne ve babaların sosyal güvenceye sahip olma ve olmama durumu ile yaşam doyum seviyeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve sosyal güvenceye sahip olmayanların daha düşük seviyede yaşam doyum düzeyine sahip olduğunu alanyazındaki araştırmalar göstermiştir (Coşkun, 2018; Mengünoğlu, 2021; Muştu-Eren, 2018). Bu bahsedilen durumdan dolayı sosyal güvence durumunu ortaya koyan detaylı araştırmaların, incelemelerin gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılmalarının yapılması, sosyal güvence durumu ile ilgili alan uzmanları ve paydaşları tarafından iyileştirici çalışmalarının yürütülmesi sosyal güvenceye dair yaşanabilecek olumsuz etkilerin azaltılmasına yardımcı olacağından yaşam doyum seviyelerini de olumlu bir şekilde etkileyecektir.

Alanyazına göre yaşam doyumunu etkileyen birden fazla faktör vardır (Coşkun, 2018; Mengünoğul, 2021; Muştu-Eren, 2018; Cho ve Hong 2013). Alanyazındaki çalışmalar incelenerek, bahsi geçen faktörler tespit edilerek bir veya daha fazla faktörün özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin yaşam doyumuna etkisi ve faktörler arasındaki ilişki araştırılabilir. Ebeveynlerin yaşam doyumunu üzerinde etkisi daha güçlü olan ve daha düşük olan faktörler belirlenip öncelik sırasına konularak bu faktörlere yönelik sağaltım çalışmaları yürütülebilir. Ebeveynlerin profesyonel bir şekilde psikolojik olarak desteklenebilmeleri, aile danışmanlığı ve aile eğitimi vb. hizmetlere ulaşabilmeleri gibi iyileştirici çalışmalar, uygulamalar, projeler yürütülebilir. İleriki araştırmalarda aile eğitimine dahil olan ve olmayan iki farklı ebeveyn grubunun aile eğitimi veya yararlandıkları diğer benzer hizmetler sonrasındaki yaşam doyumunu düzeyleri karşılaştırılabilir. Özel eğitim alanında çalışan paydaşlar yaşam doyumunu ve yaşam doyumunu etkileyen unsurlar konusunda bilinçlenmeleri ve yeterli uygulamaları yapabilmeleri doğrultusunda hizmet içi eğitimlere katılarak yetkinliklerini arttırabilirler.

Kaynakça

- Acar, M. (2009). *Zihinsel ve fiziksel özürli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- 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(1), 23-32.
- Akarsu, Ö. (2014). *Zihinsel yetersiz çocukların aile yükü, özbakım becerileri, annelerinin yaşam doyumunu ve etkileyen faktörler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- 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
- Başer-Şeker, G. (2009). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Başgöze, F. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ile yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Bayat, M., Salehi, M., Bozorgnezhad, A., & Asghari, A. (2011). The comparison of psychological problems between parents of intellectual disabilities children and parents of normal children. *World Applied Sciences Journal*, 12(4), 471-475.
- 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.
- Chandorkar, H., & Chakraborty, P. K. (2000). Psychological morbidity of parents of mentally retarded children. *Indian Journal of Psychiatry*, 42(3), 271-274.
- Cho, K. S., & Hong, E. J. (2013). *A Path Analysis of the Variables Related to the Quality of Life of Mothers with Disabled Children in Korea*. *Stress and Health*, 29, 229-239.

- Coşkun, D. (2013) *Fiziksel Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Bakım Yükünün ve Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi* Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Coşkun, A. (2018). Zihinsel ve fiziksel engelli bireylere bakım hizmeti veren aile üyelerinin yaşam doyumu ve bakım yüklerinin karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Danish, R. Q., Shahid, R., & Ali, H. F. (2019). Factors affecting life satisfaction of employees under financial threat. *SEISENSE Journal of Management*, 2(1), 85-98. <https://doi.org/10.33215/sjom.v2i1.82> ,
- El Sherbini, H. H., Ahmed, A. A., & Mohammed, N. Y. (2016). Challenges facing mothers of mentally disabled child: A qualitative study of the mothers' experiences. *Zagazig Nursing Journal*, 12(2), 35-48.
- Ergün, B. (2016). *İş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Ergün, S., & Ertem, G. (2012). Difficulties of mothers living with mentally disabled children. *J Pak Med Assoc*, 1-5.
- Fırat, B. (2022). *Özgül öğrenme güçlüğü veya zihinsel engelli tanısı almış çocukların ebeveynlerinde psikolojik sağlamlık düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gebeyehu, F., Sahile, A., & Ayalew, M. (2019). Burden, social support, and life satisfaction among caregivers of children with intellectual disability: the case of Felege Abay and Shembt primary schools, Bahir Dar, Ethiopia. *International Quarterly of Community Health Education*, 39(3), 147-153. DOI: 10.1177/0272684X18819974
- Genç, H. (2015). *Zihinsel engelli çocuklara sahip anne ve babaların yaşam doyumlarının ve aleksitimik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Göker, Y. (2013). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gülcan, A., & Nedim-Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 2(1), 41-52.
- Huang, Y. P., Chang, M. Y., Chi, Y. L., & Lai, F. C. (2014). *Health-related quality of life in fathers of children with or without developmental disability: the mediating effect of parental stress*. *Qual Life Res* , 23, 175-183.
- İncekara, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinde vücut algısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- İşık, M. (2022). *Otizmlı, zihinsel engelli ve normal gelişime sahip çocuğu olan annelerin fiziksel aktivite seviyesi, ebeveyn stresi, yaşam doyumu, yorgunluk şiddeti ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının karşılaştırılması ve ilişkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ivanisevic, M. N., Sliskovic, A., Ombla, J., Tokic, A., & Brown, T. (2023). Life satisfaction in employed mothers of children with disabilities: The importance of personal, family, work, and society characteristics. *Societies*, 13(8), 1-17. <https://doi.org/10.3390/soc13080177>

- Joshanloo, M. (2018). Gender differences in the predictors of life satisfaction across 150 nations. *Personality and Individual Differences*, 135, 312–315. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.043>
- Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: Analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health*, 23(3), 331-338. <https://doi.org/10.1007/s00737-019-00998-w>
- 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/>
- Kahraman, H. (2019). *Zihinsel ve ortopedik engelli bireylerin ebeveynlerinde engellilerin hakları hakkında bilgi sahibi olmanın yaşam doyumu ve ebeveynlerin stresle başa çıkma tutumları ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kalfa, S. (2017). *Spor bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ve serbest zaman doyumunun incelenmesi (Uşak Üniversitesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). *Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability*. *J Postgrad Med*, 55, 97-103.
- Kasimoğlu, N. (2017). *Zihinsel engeli olan çocukların ebeveynlerinde içselleştirilmiş stigma, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Khamis, V. (2007). Psychological distress among parents of children with mental retardation in the United Arab Emirates. *Social Science & Medicine*, 64(4), 850-857.
- Kiani, A., Mohammadi, G., Hasanzadeh, M., Mohsen Loo, F., & Poor Rahmani, P. (2022). Comparison of life satisfaction and hoping in mothers of children with special learning disabilities, autism spectrum disorders and normal. *Journal of Family Relations Studies*, 2(5), 49-56. <https://dx.doi.org/10.22098/jhrs.2022.10720.1055>
- Koçak, Ö. F. (2016). Kişilerarası çatışmalar ve yaşam doyumu ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1956-1977.
- Lee, G. K., Lopata, C., Volker, M. A., Thomeer, M. L., Nida, R. E., Toomey, J. A., . . . Smerbeck, A. M. (2009). *Health-related quality of life of parents of children with high-functioning autism spectrum disorders*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(4), 227 –239.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- Mengünoğlu, Ş. (2021). *Zihinsel engelli bireylerin anneleriyle normal gelişim gösteren bireylerin annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk durumlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Meral, B. F., Cavkaytar, A., Turnbull, A. P., & Wang, M. (2013). *Family quality of life of turkish families who have children with intellectual disabilities and autism*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 233-246.

- Muştu-Eren, T. (2018). *Zihinsel engelli ve /veya otizm tanısı olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarını kabul red düzeyi ve yaşam doyumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Özkara, A. B., Kalkavan, A., & Çavdar, S. (2015). Spor bilimleri alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin araştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 336-346.
- Perumal, V., Veeraraghavan, V., & Prakash Lekhra, O. (2014). *Quality of life in families of children with autism spectrum disorder in India*. *Journal of Pharmacy Research*, 8(6), 791-797.
- Pozo, P., Sarriá, E., & Brioso, A. (2014). *Family quality of life and psychological wellbeing in parents of children with autism spectrum disorders: a double ABCX model*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(5), 442-458.
- Sarkaya, S. (2011). *Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin stresle başa çıkma düzeylerinin ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Selvi, E. (2022). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumu yaşam kalitesi ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Stein, S. J., Book, H. E., & Işık, M. (2003). *EQ: Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*. Özgür.
- Tayaz, E., & Koç, A. (2018) “*Engelli Bireye Bakım Verenlerde Algılanan Bakım Yüğü ve Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*” *Bakırköy Tıp Dergisi*, 14(1): 44-52.
- Toprak, F. (2018). *Zihinsel engelli ve üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin yaşam doyumları, yaşam kaliteleri ve sosyal destek algularının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uman, L. S. (2011). Systematic Rreviews and Meta-Aanalyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57-57.
- Yavuz, S. (2016). *Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler ile zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumu ve yaşam doyumları düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Yığıt, R., Dılmaç, B., & Deniz, M. (2011). İş ve yaşam doyumları: Konya Emniyet Müdürlüğü alan araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1-18.
- Yıkılmaz, M., & Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 297-315.
- Yıldız, C. (2015). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.

06.02.2023 Kahramanmaraş Depremi ve Depremın G ç  zerindeki Etkisi

Azize YEŞİL
Batman  niversitesi

 zet

Bu araştırmanın amacı, ülkemizin geçmişten günümüze kadar yaşadığı doğal kaynaklı afetler ve ‘‘Deprem’’en fazla can ve mal kaybına neden olan afet türü ve Türkiye, eski devirden bu yana sürekli depremlerin etkisinde kalmıştır. Kahramanmaraş Depremi 26 Kasım 1114 tarihinde sabahın erken saatinde yaşanan depremde can ve mal kaybına sebep olmuştur. Uzun bir ara ve 909 yıl sonrası tekrardan Kahramanmaraş’ta var olan fay hattından dolayı ‘‘06.02.2023 yılı sabahın erken saati 04.17’de herkes uykudayken merkez  ss  Pazarcık İlçesi olup deprem Şiddeti MW 7.7 b y kl ğindeki deprem konum itibarıyla 11 ilimizde büyük kayıplar yaşandı. Deprem sonrası bazı yerleŐmeler yıkılmış ve insanlar deprem korkusuyla başka yerlere göç ettiler. Yaşanan depremle g  olayların yaşanmasına neden olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Fay Hattı, G , Konum, Yerleşim, Doğal Kaynak, MW

Abstract

The purpose of this article is to examine the natural disasters that our country has experienced from past to ‘‘Earthquake’’ is the type of disaster that causes the most loss of life and property, and Turkey has been under the influence of earthquakes since ancient times. The Kahramanmaraş earthquake occurred in the early morning hours of 26 November 1114, causing loss of life and property. After a long break and 909 years, due to the fault line that existed in Kahramanmaraş again, in the early morning of ‘‘06.02.2023, at 04.17’’ while everyone was asleep and the epicenter was Pazarcık district, the earthquake intensity of MW 7.7 caused great losses in 11 Provinces due to its location. After the earthquake, some settlements were destroyed and people migrated to other places for fear of earthquakes.

Keywords: Earthquake, Fault Line, Migration, Location, Residential, Natural Resource, MW

Giriş

Önlenemeyen doğal afetlerden biri olanlardan depremdir, yer kabuğu yada deniz yüzeyinin yakınında, derinliklerinde patlamalar ve kırılma sonucunda meydana gelmesinde farklı olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımla yer kabuğundaki kırılmalar dolayısıyla ani olarak ortaya çıkan titreŐimlerin dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yer yüzeyini sarsma olayı ‘‘Deprem’’ olarak tanımlanmaktadır. Başka tanımla deprem kavramı, insanların hareketsiz kabul ettiği ve güvenle ayağını toprağın hareketlenebileceğini ve üzerinde bulunan yapıların tahribat edilmesi, can ve mal kayıplarına yol açabilecek öngörülmeyen ve önlenemeyen bir doğa olayı Şeklinde de ifade edilmektedir. Türkiye’nin jeolojik yapısına baktığımızda Alp Orojenik olan kuşağın etkisi altında kalmıştır. Ülkemizde Paleozoikten günümüze kadar her döneme ait olan kayalar bulunmaktadır. Oligosen sonu Miyosen başlarından Őiddetlenen Alp Orojenezle farklı Şekilde faylanma ve epirojenik hareketler başlamıştır. Bu dönemde sert karakterli yapıda saha basıncı altında faylarla parçalanarak c km Őt r. Pliyosende dikey yönde gerçekleşen faylanma sonucu yeni fay hatları oluşmuştur. Anadolu üzerinde gerilme (batıda) ve sıkıŐmanın (doğuda) meydana gelmesi ile Kuzey-Batı Anadolu fay hatları boyunca batı yönde kaymalar oluşmuş. Yery zindeki kırılmalarla meydana gelen fay hatları, ülkemizde her dönem yıkıcı deprem özelliğini tetiklemektedir. İlk ağlardan itibaren günümüze kadar c k sayıda deprem meydana gelmiş ve depremler binlerce insanın hayatını

kaybetmesine sebep olmuştur.Türkiye bütün olarak depremin hissedildiği bir konumda yer almaktadır.Ancak yaşanan her deprem şiddet olarak aynı şekilde hissedilmemektedir.06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraşta yaşanan depremden sonra insanlar farklı yerlere göç etmiştir.

Maraş,Ortaçağ'da Anadolu'nun önemli şehirlerinden biridir.Bundan dolayı,o döneme göre oldukça fazla sayılabilecek nüfusu barındırmakta idi.Çok eski bir kent olması,nedeni burada önemli tarihi olayların yaşandığı şehirlerden biridir.Şehrin tarihinde önemli bir yer işgal eden olaylardan biri 1114 yılında yaşanan büyük depremdir.''29 Kasım 1114 Pazar günü sabahın erken saatlerinde,Maraş'ta büyük bir deprem meydana geldi (Urfalı Mateos Vekayı Namesi 952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli 1136-1162,trc.Hrant D.Andreasyan,Ankara 1987),s.255.

Herkes derin bir uykuda olduğu sırada aniden müthiş bir gürültü koştuktu,yeryüzü şiddetle sarsıldı.Kayaların yarılıp tepeleri çatladı.Dağlarla,tepelerin ağaçlar gibi sallandığı görüldü.Bu arada insanları ürperten ve yüreklerine korku salan büyük bir çınlama ve uğultu yerini ise depremin oluşturduğu enkazlarının altında gelen insan iniltilerine bırakmıştı.Ancak kimsenin kimseye yardım elini uzatacak durumları yoktu.Çünkü kaynakların ifadelerine göre deprem ile birlikte Maraş şehri tamamen toprak altına gömülmüştü (Urfalı Mateos,s.255-256),Süryani Mikhail,s.60:Ebu'l Ferce,II,354.

Urfalı Mateos,şehirde yaşayan hiç kimsenin depremden sağ kurtulmadığını ve Maraş'ta yaşayan yaklaşık 40.000 kişilerinin öldüğünü kaydeder.Gerçekten de Maraş o dönemde,içinde büyük 'Hristiyan' nüfusun olduğu önemli bir şehir idi (Ernst Honigmann-Besim Darkot, ''Maraş'',İA.,VII,310-315.Urfalı Mateos,bu deprem sırasında,insanların kendi hayatından ümidini kesrek kıyamet günün geldiğini sandıklarını;Elbistan,Sis,Misis,Keysun,Sümeysat (Samsat),Hısn-ı mansûr (Adıyaman),Raban,Urfa,Antakya,Harran,Haleb,Azaz,Esârib,Zerdana ve Baliis'de yıkıma yol açtı (Urfalı Mateos,s.256;İbni'l Kalânisi,s.191;Willermus,s.46;Süryani Mikhail,s.61.Suriye'de hissedilen deprem hiçbir yerde Maraş'taki kadar büyük bir tahribat yapmadı.Müslümanların hakimiyeti altındaki bölgelerde de yıkımların,insan kaybına rağmen Urfalı Mateos,depremin vurduğu yerler tamamı Hristiyan halkıydı.

06.02.2023 günü,takvim yapılarında en kötü ve kâbus olarak nitelendirilen gün herkes bir uykudayken saat 04:17'de yaşanan büyük deprem,saat 13:24'de merkez üssü (Pazarcık) Kahramanmaraş ve Elbistan (Kahramanmaraş) olan MW:7.7 ve MW:7.6 büyüklüğünde iki deprem meydana gelmiştir.7.7 büyüklüğündeki deprem yerin 8.6 km derinliğinde meydana gelirken,7.6 büyüklüğündeki deprem yerin 7 km derinliğinde meydana gelmiştir.Söz konusu olan depremin artçı şok aktivitesi devam ederken 20 Şubat 2023 tarihinde Yayladağı'nda da (Hatay) MW:6.4 büyüklüğünde ''tetiklenmiş'' bir deprem daha meydana gelmiş.

Türkiye'nin fay hattı üzerinde yer alan 11 il,bu büyük felaketten etkilenmiş,durulacaktır.Bu iller:Kahramanmaraş,Hatay,Adıyaman,Gaziantep,Malatya,Kilis,Diyarbakır,Adana,Osmaniye,Şanlıurfa ve Elazığ'da çok şiddetli hissedilmiş can kaybına ve ağır hasarlara neden olmuştur.Meydana gelen iki büyük deprem sonrası,depremin oluşumuna neden olan fayların belli tanımlanması ve bölgede oluşan hasarlara ilişkileri irdelenmiş,saha incelemeleri çalışmaları sonucunda yapılarda oluşan hasarların nedenleri değerlendirilmiştir.Yapılan incelemeler,tespitler arşiv bilgileri,literatür çalışmaları ışığında rapor hazırlanmıştır.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi,Batman Üniversitesi,Lisanüstü Eğitim Enstitüsü,Tarih Ana Bilim Dalı,azizeerel.2134@gmail.com,ORCID.Org:0009-0002-66

KAHRAMANMARAŞ DEPREMİ “ 6 ŞUBAT 2023”**1.DEPREME AİT GENEL BİLGİLER****06.02.2023 04:17 (TSİ),Pazarcık (KAHRAMANMARAŞ)Depremi MW:7.7**

Enlem:37.288

Boylam:37.043

Derinlik:8.60 km

06.02.2023 13:24 (TSİ),Elbistan (KAHRAMANMARAŞ) Depremi MW:7.6

Enlem:38.089

Boylam:37.239

Derinlik:7 km

20.02.2023 20:04:27 (TSİ),YAYLADAĞI (Hatay) Depremi MW:6.4

Enlem:36.037

Boylam:36.021

Derinlik:21.73 km

Tablo 1.MW:7.7 Büyüklüğündeki Depremın Merkez Üssüne En Yakın Türkiye’de Yerleşim Yeri (AFAD,2023;İTÜ,2023)

Ülke	İl	İlçe	Yerleşim yeri	Mesafe
Türkiye	Kahramanmaraş	Pazarcık	Akdemir	2.72
Türkiye	Kahramanmaraş	Pazarcık	Karahöyük	2.84
Türkiye	Kahramanmaraş	Türkoğlu	Cennet Pınar	3.75
Türkiye	Kahramanmaraş	Pazarcık	Evrî	4.48
Türkiye	Kahramanmaraş	Pazarcık	Emiroğlu	4.94

Tablo 1.2 MW:7.6 Büyüklüğündeki Depremın Merkez Üssüne En Yakın Türkiye’de Yerleşim Yeri(AFAD,2023;İTÜ,2023)

Ülke	İl	İlçe	Yerleşim yeri	Mesafe(KM)
Türkiye	Kahramanmaraş	Elbistan	Gümüş döven	1.70
Türkiye	Kahramanmaraş	Ekin özü	Akpınar	2.09
Türkiye	Kahramanmaraş	Elbistan	Özcanlı	4.90
Türkiye	Kahramanmaraş	Ekin özü	Maarif	5.47
Türkiye	Kahramanmaraş	Ekin özü	Ekin özü	5.72

Tablo 1.3 MW:6.4 Büyüklüğündekidepremin Merkez Üssüne En Yakın Türkiye’de Yerleşim Yeri(AFAD,2023;İTÜ,2023)

Ülke	İl	İlçe	Yerleşim yeri	Mesafe(KM)
Türkiye	Hatay	Yayladağı	Seben oba	1.02
Türkiye	Hatay	Yayladağı	Çakı köy	1.17
Türkiye	Hatay	Yayladağı	Karaköse	1.20
Türkiye	Hatay	Samandağ	Meydan	3.23
Türkiye	Hatay	Samandağ	Gözene	3.26

Bölgenin Depremselliği

2.1.’6 Şubat 2023 Pazarcık’’ (MW=7.7) ,Elbistan (MW=7.6) Depremlerin Sismotektonik ve Tarihsel Depremler

06.02.2023 Pazartesi Günü,yerel saatle 04.17’de merkez üssü Kahramanmaraş-Pazarcık olan 7.7 (MW) büyüklüğündeki aynı yerel saatlerde oluşan 13.24’te merkez üssü Kahramanmaraş-Elbistan olan 7.6 (MW) büyüklüğündeki çok şiddetli iki deprem meydana gelmiştir.Türkiye,bu depremi coğrafi konum olarak büyük bir bölümünde hissedilen bu depremler geniş coğrafi katmanda yıkıma,can kayıplara neden olmuştur.Ve odak derinliğinin sırasıyla 8.6 km ve 7 km olan bu depremlerin çok sığ olmaları,hissedilme ve etkileme yüzdesi artmıştır.Özellikle Türkiye’nin Güneydoğu Bölgesinde etkili olan bu depremler,11 ilde büyük yıkıma neden olduğu ve geniş coğrafyada hissedilmiştir.Doğu Türkiye’de Arap Levhasına doğru 18 mm/yıllık bir hızla KB doğrultusunda yakınsamaktadır (McClusky vd.2000;Reilinger vd 2006).

Anadolu Levhasının batıya doğru hareketi,önemli olan iki atımlı Kuzey Anadolu Fay Zonu (KAFZ) ve sol yanal atımlı Doğu Anadolu Fay Zonu (DAFZ) ve GPS çalışmaları KAFZ üzerinde yaklaşık 22 mm/yıl ve DAFZ üzerinde yaklaşık 9-10 mm yıllık bir kayma hızına işaret etmektedir (McClusky vd. 2000;Reilinger vd 2006,Aktuğ vd.2016).Doğu Anadoluda bulunan KAFZ ve DAFZ,Karlıova Üçlü Eklemleri(KÜE) adı verilen yerde birleşmektedir (Barka ve Kadisky Cade,1988,Özener vd.2010).

Bu bölgedeki güncel tektonik aktivite,GPS çalışmalarının yanı sıra bölgede meydana gelmiştir ve önemli odak mekanizmaları çözümleri ile desteklenmektedir.(McKenzi,1972,Eyidoğan 1983,Jackson ve McKenzie,1984;Taymaz,vd.1991).

Arap levhası ile Anadolu levhası arasındaki göreceli hareketi karşılayan sol-yanal doğrultu atımlı DAFZ,yaklaşık 580 km uzunluğuyla KÜE'den İskenderun Körfezi civarına kadar bir şekil de uzanmakta ve bu bölgede Ölüdeniz Fay Zonu (ÖFZ) ile birleşmektedir (Barka ve Kadisky-Cude 1988;Şaroğlu vd,1992;Bulut vd 2012;Duman ve Emre 2013).

Anadolu Levhasının güney sınırını oluşturan DAFZ,Karlıova,Türkoğlu arasında KD-GB doğrultusunda uzanmaktadır.Türkoğlu,Hatay arasında fay zonun uzanımı K-G doğrultusuna uzanmaktadır.DAFZ için saha çalışmalarından elde edilen verilerden de yaklaşık 8 mm/yıl jeolojik kayma hızı önerilmiştir (Herece 2008,Duman ve Emre,2013).DAFZ,19.yüzyıldaki fay zonu sürecinde meydana gelen en büyük depremler 1905 Malatya ve 1071 Bingöl depremler meydana gelmiş ve 21.yüzyıl içinde meydana gelen 2003 Bingöl,2010 Başyurt-Elazığ ve 2020 yılı Sivrice ile Doğanıyol depremleri ve son meydana gelen 2023 Gaziantep ve Elbistan depremi,fayın geçen yüzyıla göre çok daha faal olduğunu göstermektedir.2023 Pazarlık depremini üreten Maraş Sismik Boşluğundaki fay sementleri,en son ve kısmen hem 1114 ve 1513 yılı depremleriyle kırılmıştır (Ambraseys 1989,Ambraseys 2009,Yönlü 2012).

Bu durum ,sözkonusu fay segmentlerinin yaklaşık olarak 500 yıldır kırılmadığı ve bir sismik boşluk oluşturduğunu göstermektedir.

2.2 Bölgedeki Tarihi Depremler ve Depremsellik

Aletsel dönem öncesinde de (tarihsel dönemde) bölgede sıklıkla yıkıcı depremlerin meydana geldiği bilinmektedir.9 Nisan M.Ö 37'da Antakya merkezli deprem şehrin yıkılmasına sebep olmuş ve hevelan meydana gelmiştir (Ambraseys 2009)

13 Aralık 115 yerel tarih döneminde Antakya (Antioch) merkezli 7.5 büyüklüğünde ve şiddeti 11 MMI olarak tahmin edilen bu depremde 260.000 insanın ölümüne ve çok büyük şekilde yıkım olmuş (Ambraseys 2009,Altinok vd.2011)

342 yılında merkez üssü olan Antakya olan şiddeti 8 MMI olan ve 40.000 kişinin ölümüne neden olan deprem olmuştur.Yine merkez üssü Antakya'da 448 yılında şiddeti 9 MMI olarak 80.000 insanın ölümüne yol açan deprem gerçekleşmiştir.29 Kasım 525 yılında Samandağ da merkezli 7 büyüklüğünde ve 9 MMI şiddetinde deprem 250.000 kişi ölmesine neden olduğu,bölgede çok sonradan 5 büyük artçı şok kayıtlara geçmiştir (Altinok,et al,2011)

9 Temmuz 587'de Antakya'nın merkezi 9 MMI şiddetinde deprem 60.000 insanın ölümüne olmuştur (Alsinawi vd.1985,Akyuz vd.2006)

Maraş fay hattı segmentinde 29 Kasım 114'te oluşan MW 7 büyüklüğündeki deprem geniş bir alanı etkilemiş ve depremde 40.000 insan hayatını kaybetmiştir (Almbraseys 2009,Meghraoui vd.2006).

1822 yılında Antakya'yı içine alan bölgede 9 veya 10 MMI şiddetindeki bir deprem meydana geldiği,60.000 kişinin yaşamına sebep olmuştur (Akyuz vd.2006).

Tablo 2:6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremlerinde İl Bazında En Büyük İvmelerin Elde Edildiği İstasyonlar

06.02.2023 04.17:34(TSİ)Pazarcık (Kahramanmaraş) Depremi MW=7.7									
İstasyon Kodu	Koordinatlar				Vs30 (m/s)	Zemin Sınıfı	İvme		Uzaklık Repi(km)
	İl	İlçe	Enlem	Boylam			D-B	K-G	
4614	K.Maraş	Pazarcık	37.4851	37.2978	671	ZC	2.005	1.987	61.30
3129	Hatay	Defne	36.1912	36.1343	447	ZC	1.374	1.290	146.39
0201	Adıyaman	Merkez	37.7612	36.1326	448	ZC	1.090	0.830	142.15
2308	Elazığ	Sivrice	38.4506	39.3102	391	ZC	0.169	0.326	237.30
2718	Gaziantep	İslahiye	37.0078	36.6266	N/A	N/A	0.625	0.682	48.30
1213	Bingöl	Adaklı	39.2310	40.4774	N/A	N/A	0.337	0.259	369.54
8002	Osmaniye	Bahçe	37.1916	36.5620	430	ZC	0.201	0.240	43.30
6304	Ş.Urfa	Bozova	37.3671	36.5620	376	ZC	0.244	0.218	130.27
0131	Adana	Saimbeyli	37.8566	36.1153	N/A	N/A	0.158	0.146	103.35
4404	Malatya	Pütürge	38.1959	38.8739	1380	ZB	0.139	0.135	190.02
3802	Saimbeyli	Sarız	38.4781	36.5036	305	ZD	0.090	0.100	140.55
2102	Diyarbakır	Merkez	38.4532	40.6446	400	ZC	0.300	0.296	140.50

6 Şubat 2023 MW=7.7 Kahramanmaraş-Pazarcık Depreminde ölçülen kayıtlar

Kahramanmaraş İli Pazarcık ilçesi sınırlarında bulunan 4614 kodlu istasyondan ölçülen değerler kayıtları incelendiğinde;depremin etki ettiği süresinin D-B doğrultusunda 24.07 sn olduğu ve ölçülen yer ivmelerinin pek çok Pulse etkisi görülmektedir.

Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilen spektral ivme değerleri,deprem tehlike haritasından DD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım Spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında ise;gerçekleşen depremin Spektral ivme değerlerinin oldukça 0.10-0.50 sn periyot düzeyler için tasarım Spektrumu değerlerinin oldukça üzerinde olduğu görülmektedir.Benzer durum düşey Spektral ivme değerleri için de geçerlidir.Periyodun 0.05-0.25 sn aralığında olduğu tasarım Spektrumu değerleri çok büyük oranda aşılmaktadır.

Tablo 2.1:6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depreminde İl Bazında En Büyük İvmelerin Elde Edildiği İstasyonlar

06.02.2023 04.17:34(TSİ)Pazarcık (Kahramanmaraş)Depremi MW=7.7						
İstasyon Kodu	İstasyon			Etkili Süre (Sn)		
	İl	İlçe	Düşey	D-B	K-G	Düşey
4614	K.Maraş	Pazarcık	1.379	24.16	20.81	20.81
3129	Hatay	Defne	0.724	14.93	10.72	10.22
0201	Adıyaman	Merkez	0.879	16.65	17.38	9.74
2308	Elazığ	Sivrice	0.397	37.31	21.17	9.74
2718	Gaziantep	İslahiye	0.563	20.70	13.49	20.84
1213	Bingöl	Adaklı	0.194	4.49	9.33	7.10
8002	Osmaniye	Bahçe	0.310	41.48	36.08	33.78
6304	Ş.Urfa	Bozova	0.92	46.29	44.07	53.65
0131	Adana	Saimbeyli	0.048	41.53	42.53	45.19
4404	Malatya	Pütürge	0.097	21.99	21.29	29.06
3802	Saimbeyli	Sarız	0.060	58.95	56.13	55.83
2102	Diyarbakır	Merkez	0.110	47.50	45.10	55.20

6 Şubat 2023 MW=7.7 Kahramanmaraş-Pazarcık Depreminde ölçülen kayıtlar

*“Hatay İli Defne ve Antakya İlçeleri” sınırlarında bulunan sırasıyla 3129,3125 kodlu istasyonlardan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;deprem etkili süresinin 3125 kodlu istasyonda K-G doğrultusunda 17.38 sn olduğu ve tüm kayıtlarda ölçülen yer ivmelerinin pek çok pulse etkisinin içerdiği gözlemlenmektedir.Yatay doğrultuda kayıtlardan elde edilen Spektral ivme değerler deprem tehlike haritasındanDD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım Spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında;gerçekleşen depremin 3129 kodlu istasyonda DD-1 deprem düzeyi sadece 0.70 sn periyodu civarında aşılmakta olup DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri tüm periyot aralıklarının aşılmakta ve benzer durum düşey Spektral ivme değerleri için de geçerli olup farklı olarak 3125 kodlu istasyonda da DD-1 için düşey elastik tasarım Spektrumu değerleri tüm periyotlarda aşılmaktadır.

**Adıyaman İli Merkez” sınırlarında bulunan 0201 kodlu istasyonda ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin ise K-G doğrultusunda 10.55 sn olduğu ve ölçülen yer

ivmelerinin pek çok pulse etkisi içerdiği görülmektedir.Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilen Spektral ivme değerleri deprem tehlike haritasından DD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarımın Spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında ise;gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.10-0.30 sn periyot aralığında DD-2 içinde elde edilen tasarım Spektrum değerlerini aştığı ancak DD-1 için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.

Benzer durum düşey spektral ivme değerleri içinde geçerlidir.Periyodun 0.15 sn civarında olduğu tasarım spektrumu değerleri DD-2 deprem düzeyi içinde geçerlidir.Periyod 0.15 sn civarında olduğu tasarım spektrumu değerleri DD-2 deprem düzeyi aşmaktadır.

*"Elazığ İli Sivrice İlçesi" sınırında bulunan 2308 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin D-B doğrultusunda 37.31 sn olduğu ve ölçülen yer ivmelerinin,pek çok pulse etkisi içerdiği gözlemlenmektedir.Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilen spektral ivme değerleri deprem tehlikesi haritasından DD-1 ve DD-2 deprem düzeyleri için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.

*"Gaziantep İli İslahiye İlçesi" sınırlarında bulunan 2718 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin D-B doğrultusunda 20.70 sn olduğu ve ölçülen yer ivmelerinin pek çok pulse etkisi içerdiği görülmektedir.Yatay doğrultudaki kayıtlardan da elde edilen spektral ivme değerleri deprem tehlikesi haritasından DD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında ise;gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.20-5.00 sn periyot aralığında DD-2,DD-3 için elde edilen tasarım spektrumu değerlerini aştığı ancak DD-1 için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.

Benzer durum düşey spektral ivme değerleri için de geçerlidir.Periyodun 0.20 sn sonrasındaki tasarım spektrumu değerleri DD-2 deprem düzeyi ve 0.35 sn sonrasında ise DD-1 için aşmaktadır.

*"Bingöl İli Adalı İlçesi" sınırlarında bulunan 1213 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin K-G doğrultusundan 9.33sn olduğu görülmektedir.Yatay doğrultudaki kaynaklardan elde edilen spektral ivme değerleri deprem tehlike haritasında DD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.10-0.65 sn periyot aralığında sadece DD-3 için elde edilen tasarım spektrumu değerlerini aştığı ve DD-1,DD-2 için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.Benzer durum düşey spektral ivme değerleri için de geçerlidir.Periyodun 0.20 sn olduğunun ve tasarım spektrumu değerleri DD-3 için aşmaktadır.

*"Osmaniye İli Bahçe İlçesi" sınırlarında bulunan 8002 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin D-B doğrultusunda 41.48 sn olduğu görülmektedir.

Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilen spektral değerleri deprem tehlike haritasında DD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında;gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.70-1.50 sn periyot olan aralığında DD-2 için ve 0.10 sn sonrasındaki DD-3 deprem düzeyi ile tüm periyotlardan,elde edilen tasarım spektrumu değerlerini aştığı ancak DD-1 için verilen değerlerini aşmadığını da görülmekte ve benzer durum düşey spektral ivme değerleri içinde geçerlidir.Periyodun 0.25 sn olduğu tasarım spektrumu değerleri için DD-2 için aşmaktadır.

*"Şanlıurfa İli Bozova İlçesi" sınırlarında 6304 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar sonucu incelendiği zaman,depremin etkili süresinin D-B doğrultusunda 46.29 sn olduğu görülmekte düşey bileşende etkili süre 53.65 hesaplanmıştır.Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilenler spektral ivme değerleri deprem tehlike haritasından DD-1,DD-2 ve DD-3 deprem düzeyi için hesaplanan yatay elastik tasarım spektrum değerleri ile karşılaştırıldığında ise;gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.10-1.00 sn periyot aralığında DD-2,DD-3 için ise tüm periyotlarda elde edilen tasarım spektrumu değerlerini aştığı ancak DD-1 için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.Benzer durum düşey

spektral ivme değerleri içinde geçerlidir.Periyodun 0.80 sn sonrasında olduğu tasarım spektrumu değerleri DD-2 için aşılmaktadır.

*"Adana İli Saimbeyli İlçesi" sınırlarında bulunan 0131 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin K-G doğrultusunda 42.53 sn olduğu görülmektedir.

Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilen spektral değerleri,deprem tehlike haritasından da DD-1,DD-2,DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım spektrum değerler ile karşılaştırıldığında;gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.10-0.30 sn periyot aralığında sadece DD-3 için elde edilen tasarım spektrumu değerleri aştığı ancak DD-1,DD-2 için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.Tasarım spektrumu değerleri ise hiçbir deprem düzeyi aşılamamıştır.

*"Malatya İli Pütürge İlçesi" sınırlarında bulunan 4404 kodlu istasyondan ölçülen kayıtları incelendiğinde;depremin etkili süresinin D-B doğrultusunda 21.99 sn olduğu görülmektedir.

Yatay doğrultuda kayıtlardan elde edilen spektral ivme değerleri deprem tehlike haritasından DD-1,DD-2,DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım spektrum değeri ile karşılaştırıldığında;gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.25 sonrasında periyotlarda sadece DD-3 için elde edilen tasarım spektrumu değerleri aştığı;ancak DD-1 ile DD-2 için verilen değerleri aşmadığı görülmektedir.

*"Kayseri İli Sarız İlçesi" sınırlarında bulunan 3802 kodlu istasyondan ölçülen kayıtlar incelendiğinde;depremin etkili süresinin D-B doğrultusunda 58.95 sn olduğu görülmektedir.

Yatay doğrultudaki kayıtlardan elde edilen spektral ivme değerleri,deprem tehlike haritasında DD-1,DD-2,DD-3 deprem düzeyleri için hesaplanan yatay elastik tasarım değerlerinin de karşılaştırıldığı zaman gerçekleşen depremin spektral ivme değerlerinin 0.25 sonrasında periyotlarda sadece DD-3 için elde edilen tasarım spektrumu değerleri düşeyde ise 0.30 sn ve periyodu sonrasında DD-3 deprem düzeyi,0.60 sn periyodu sonrasında DD-2 deprem düzeyi ve 0.80 sn periyodu sonrasında DD-2 deprem düzeyi ve 0.80 sn periyodu sonrasında DD-1'in deprem düzeyi için aşılmıştır.

*"Diyarbakır İli Merkez" sınırlarının içinde hissedilen bu deprem Doğu boylam 38.4532 ve Batı boylamın 40.6446 olduğu Güneydoğu Anadolu Fay hattın Elazığ'dan başlayıp Doğu Anadolu fay hattı üzerinde bulunan Van ve Hakkari'ye kadar devam etmektedir.Deprem etki gücünün çevre illerde hissedildiğini DD-1,DD-2 ve DD-3 doğrultusunda depremin 0.40sn ile gerçekleştiği ve DD-1,DD-2 deprem düzeyleri için hesaplanan değerler spektral ivme olan değerler 0.40 sn için DD-1,DD-2 ve DD-3 değerlerini aşmadığı görülmektedir.

Adıyaman,Elazığ,Gaziantep,Osmaniye,Hatay,Şanlıurfa,Diyarbakır,Kayseri,Sivas,Kiliste olan istasyonlardan ölçülen kayıtlar incelendiğinde genel olarak yatay ve düşeyde sadece DD-3 deprem düzeyi için tasarım spektrumu aşıldığı görülmektedir.

Özet olarak her iki depremi incelendiğinde,6 Şubat 2023 MW=7.7 Kahramanmaraş-Pazarcık depremin 6 Şubat 2023 MW=7.6 Kahramanmaraş-Elbistan depremine göre oluşan depremin etkileri açısından daha etkili olduğu ve daha büyük bir enerji ürettiği görülmektedir.Bununla birlikte deprem ivme kayıtlarından da görüldüğü kadarıyla yakın fay etkisi ve zemin türüne bağlı olarak görülen çoklu pulse etkisi özellikle Kahramanmaraş (Merkez Pazarcık),Hatay da(Defne ve Antakya),Adıyaman (Merkez), Gaziantep (İslahiye ve Nurdağı) depremin yıkıcılık etkilerinin artmasına sebep olmuştur.

06.02.2023 Kahramanmaraş Depreminde Etkilenen İllerin Genel Özeti**Tablo 2.2 Kahramanmaraş Depreminde Etkilenen İllerin Analizi**

Ülke	İl	İlçe	KM	MW/Şiddet	Ölü Sayısı	Yaralı Sayısı
Türkiye	Kahramanmaraş	Pazarcık	61.30	7.7	12.622	9.243
Türkiye	Hatay	Antakya	142.39	9.0	23.065	30.762
Türkiye	Gaziantep	İslahiye	48.30	6.5	504	4.809
Türkiye	Malatya	Pütürge	190.02	7.2	1.393	9.108
Türkiye	Adıyaman	Çelikhan	120.12	8.6	8.387	17.499
Türkiye	Osmaniye	Bahçe	43.91	7.2	1010	2.200
Türkiye	Diyarbakır	Merkez	140.50	7.1	414	902
Türkiye	Elazığ	Sivrice	237.30	6.6	5	379
Türkiye	Adana	Saimbeyli	103.35	6.3	58	724
Türkiye	Kilis	Merkez	64.70	6.9	74	754
Türkiye	Şanlıurfa	Merkez	130.27	6.9	181	144

Türkiye'nin deprem kuşağında yer alması ve bulunan fay hatlarından dolayı yıkıcı bir sarsıntı sonucu ağır hasarlara yol açmıştır.Kahramanmaraş-Pazarcık üssü yaşanan depremden etkilenen 11 ilin olması ve depremin şiddeti 7.7 olarak ölçüldü; fakat etkilenen 11 ilde depremin şiddeti farklıydı.Sabah 04.17'de yaşanan bu depremden herkesin uykudayken yakalanması ve deprem esnasında insanların depremden korunma yöntemlerini bilmediğinden 53 bin kişi vefat etmiştir.

120 bin kilometre karelik alanda 11 ilimiz,124 ilçemiz,6 bin köy ve mahlemiz ağır yıkım sonucunda hasarlar aldı.06.02.2023 Kahramanmaraş-Pazarcık üssü yaşanan depremden 107 bin 213 kişi yaralandı.Depremin Pazarcık üssünde yaşamasına rağmen depremden en fazla etkilenen illerden biri Hatay ve ilçesi Antakya oldu.06.02.2023'te Kahramanmaraş-Pazarcık üssü saat 04.17'de yaşanan deprem 65 saniye sürerken 06.02.2023 aynı tarihte saat 13.24'de Elbistan merkez üssü yaşanan deprem ise 45 saniye sürdü.

3.Türkiye'de Deprem Nedeniyle Yaşanan Göç

Deprem kuşağı üzerinde yer alan Türkiye tarihinde,etki alanının geniş olduğu depremlerin yaşandığı görülmektedir.Gerçekleşen depremlerin yıkıcılığı afet boyutuna ulaşmıştır(Aktürk ve Albani,2002,s.1).

Büyük yıkımlara yol açan depremler,ülkelerde binlerce insanın hayatını kaybetmesine neden olurken binlerce insanın hayatının daha güvenli alanlarda sürdürebilmek için farklı yerlere zorunlu olarak,göç etmelerine sebep olmuştur.Depremler aynı zamanda birçok insanın fiziksel ve ruh sağlığını olumsuz yönden etkilediğinden sosyal sorunlara sebep vermesi ve ülke ekonomisini derinden etkilemektedir (Lomnitz ve Wisner,2012).

Türkiye’de yaşanan depremlerin, insanların psikolojik, sosyal, ekonomik yönden etkinin ve büyük kayıplara sebebiyet verdiğinden insanların yaşadıkları yerlerden zorunlu bir şekilde ayrılmalarına neden olmakta, depremin gerçekleştiği alandaki konutlar, ulaşım ağları, sanayi bölgeleri, altyapı sistemi zarar gördüğü ve tahribata uğradığından insanların kısa ya da uzun süreli olarak göç etmeleri mecburiyet halini almaktadır (Fırat, 2002, s.48-51).

Geçmişten günümüze Türkiye’de büyük ve yıkıcı depremlerin yaşanmasıyla birlikte birçok insanın hayatını kaybederken ve de yaralanırken önemli bir kesimde buldukları bölgeden ayrılmak zorunda kalmıştır. Deprem sonucunda yaşanan göçlere baktığımız zaman, bu göçler uzun süreli, olabileceği gibi kısa bir süreliğine de olmaktadır. Yaşanan göç sonrasında hem deprem bölgesinde hem gitmiş olunan şehirlerde farklı sorunlarında yaşandığı aşıkardır; ancak insanlar hayatlarını belirli bir düzeyde sürdürebilmek için yaşadıkları yerlerden ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Türkiye’de yaşanan bazı depremlerde göç arasında ilişki kurmak, göçün boyutu ifade etme konusunda 1999 Gölcük Depremi ele alındığında, deprem sonucunda toplam nüfus artmasına karşın bölgenin aldığı göç oranı düşerken verdiği göç oranının bir önceki yıla, kıyas edildiği zaman iki katından fazla olduğu belirtilmektedir (Peker ve Şanlı, 2022, s.141).

Gölcük depremi neden olduğu can kayıpları ve deprem ile gerçekleşen göçler neticesinde özellikle ilçenin nüfusu azaldığı belirtilmektedir (Südaş, 2004, s.78).

3.1:6 Şubat Kahramanmaraş Depremi ve Göç

6 Şubat 2023’te gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremlerin üssü Kahramanmaraş’ın Pazarcık ve Elbistan ilçeleri olan büyüklükleri sırasıyla 7.7 ve 7.6 olan iki büyük deprem meydana gelir. Türkiye’de 11 ilin kötü bir şekilde etkilenmesi ve depremin özellikle uykuda olan insanlar aniden kopan bir gürültüyle başlayan sallantı ve bu sallantı sonucunda uykuda olanlar canlarını kurtaramamaları ve canını kurtarmak isteyen insanların şubat ayının kesici soğukluğundan dolayı enkaz altında günlerce kurtarılmayı bekleyen insanların maalesef kurtarılmaması ve bu büyük deprem özellikle Doğu Anadolu Fay Hattı, Güney Doğu Fay Hattını etkilemesi ve deprem şiddetinden dolayı milyonlarca kişi can ve mal kaybı olarak etkilemiştir. Deprem sabahı yaşanan depremde hayatta kalan insanlar ağır kış şartların olması ve devam eden artçı depremlerden geçici ya ad kalıcı olarak deprem bölgelerini terk etmek zorunda kalanlar kendilerini daha güvende hissedebilmek amacıyla bir çıkar yolu olan başka yerlere göç etmek zorunda kaldılar.

Depremzedelerin, hayatta kalma mücadelelerinin bir parçası olarak görünen yer değiştirme, risk teşkil eden afet bölgelerinden ayrılmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Büyük 6 Şubat depremleri sonucunda net bir veri olmamakla birlikte büyük bir yer değişikliği nüfus hareketi yaşandığı gözlemlenmektedir. Kamusal kaynaklara göre 200 bin, bazı tahminlere göre 3 milyon insan, kendilerini güvende hissedebilecekleri yerlere doğru, yıkılan şehirlerden ayrılmak zorunda kaldılar (Birgün, 2023) Yaşanılan her büyük deprem sonrası başka yerlere göç etmek zorunda kalan insanlar 1999 yılında yaşanan büyük Gölcük depreminden sonra 06.02.2023 Kahramanmaraş depreminin sonucunda Kahramanmaraş ve etkilenen 11 ilde başka şehirlere göç etmek zorunda kaldılar. Tarihte yaşanan bir diğer büyük deprem ise 6 Eylül 1975 yılında saat 09.20 sıralarında Diyarbakır’ın ilçesi olan Lice’de yaşanmıştır. Kandilli Rasathanesinde kayıt edilen bu deprem sadece 0.23 sn ve büyüklüğü ise 6.6 olan bu depremde ağır kayıplar yaşanmıştır. 6.6 olan Lice depreminde 2385 kişi vefat etti. Ve deprem sonrasında Lice ilçesi ve Lice’ye bağlı olan köylerde 1975 yılında olan bu depremden sonra can ve mal kaybını yaşayan hayatta kalan insanlar can güvenliklerini koruma adına Diyarbakır merkez ve başka illere göç etmek zorunda kaldılar.

Tarih boyunca farklı zamanlarda ve farklı amaçlar adına Türkiye’de birçok göç olayları gerçekleşmiştir ve bu göçlerin aslında tarihi olarak irdelediğimiz zaman en büyük coğrafyanın kader

olmasıdır ve depremlerin olması daha çok coğrafi konumdan etkilenmesindedir.Göç sorunu 20.yüzyılın ikinci yarısında itibaren farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır.Daha çok küreselleşme kavramıyla yeniden hayat bulabilmek amacıyla insanlar başka bir yerden başka bir yere göç eder.İnsanlık tarihi açısından birden fazla göç olaylarına tanıklık eden Türkiye trajik ve son derece şekilde karışık bir şekilde sonuçlar doğurması ve zorunlu göç olarak baktığımız zaman siyasi olaylar,iç çatışmalar,kıtlık,kuraklık,sel ve deprem gibi doğal afetler sonucunda geçici ya da kalıcı olarak yapılan yerleşimdir.Burada coğrafi konumdan dolayı gerçekleşen göç hareketleri daha çok yerin katmanı ve fay hattından dolayı kaynaklanır.Fay hattı üzerinde yer alan Türkiye farklı zaman dilimlerinde yaşamış olduğu sel ya da deprem olaylarından dolayı can ve mal kaybı sonucu insanlar güven adına başka yerlere göç etmektedir.Ve 06.02.2023 Kahramanmaraş'ta yaşanan şiddetli bir depremden sonra sayısızca insanların vefat etmesi ve özellikle depremi yaşayan bireyler psikoloji olarak etkilendiklerinden tekrardan hayata tutunma gayeleri adına farklı yerlere göç etmişler ve elde edilen bilgiler doğrultusunda bazı insanların tekrardan yaşamış oldukları konumlara ilerleyen zamanda geleceklerini belirtmeleri ve oluşan her göç aslında burada tekrardan hayata bağlı kalmak ve tutunabilmek gayretidir.

4.Deprem Raporları

4.1 Yapısal Hasarlara Yönelik Saha Çalışmaları

06 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli moment magnitüd büyüklükleri sırayla Mw:7.7 Pazarcık ve Mw:7.6 Elbistan olan iki deprem sonrasında bölgeye intikal edilerek bina ve bina türü yapılar üzerinde incelemelerde bulunulmuştur.

Ülke tarihinde yaşanmış en yıkıcı deprem serisi olarak kayıtlara geçen bu iki ana şoka ait kuvvetli yer hareketi kayıtları,saha gözlemleri ve bölge halkından alınan bilgilere göre ilk depremin Kahramanmaraş ve Hatay'da ikinci depremin özellikle Malatya'da daha etkin olduğunu söylemek mümkündür.Bilindiği üzere mücavir alanlar içerisinde yerleşim yerlerinin belirlenmesi,bina,bina türü yapıların tasarım,İNŞA edilmesi ile mevcut binaların değerlendirilip onarımgüçlendirilmelidir.

Kanun,Yönetmelik,KHK,Tebliğ,Tüzük ve Genelgelde belirtilen kriter,yöntem standartlara uygun olarak yürütülmek ve denetlenmek durumundadır.Öncelikli olarak "Mikrobölgeleme Etüt Raporları" ile imara açılacak bir bölgenin afetsellik gibi durumları belirli bir formata göre hazırlanır ve uygunluğu onaylanarak imarata açılır.Daha sonra inşa edilecek yapının oturacağı alanın "Zemin ve Temel Etüt Raporuna" göre geoteknik değerlendirmeleri ile "Türkiye Deprem Tehlike Haritası"na göre de deprem tehlikesi belirlenir.Tüm bu veriler ışığında binanın kullanım amacı ve bina önem katsayısı (okul,hastane,konut vb.)dikkate alınarak "Türkiye Bina Deprem Yönetmeliği" kapsamında binalar tasarlanarak "Yapı Denetimi Hakkında Kanununa" uygun bir şekilde gözetim halinde inşa edilmesi sağlanır.Tüm dünyada olduğu gibi gelişen bilgi,teknolojilere ve güncellenmiş veri tabanına paralel olarak söz konusu mevzuatlar süreç içerisinde revizyona tabi tutulurlar.Belirtildiği gibi,yayımlanan deprem tehlike haritalarında ülkemiz topraklarının büyük bir bölümünün deprem tehlikesinin yüksek nüfusun da büyük bir çoğunluğunun bu bölgelerde yaşamakta olduğu görülmektedir.Deprem tehlikesi ve zemin durumu deprem yönetmeliklerinde dikkate alınarak yapının güvenli bir şekilde tasarlanıp inşa edilmesini sağlayan minimum koşulları vermektedir.

Ülkemizde meydana gelen yıkıcı depremler bizlere,yönetmelik kurallarına uygun olarak yapılan binaların yıkılmadığını,yönetmeliğe uygun yapılmayan binaların ise beklenenden daha fazla hasar gördüğünü veya yıkıldığını çok açık bir şekilde göstermiştir.Deprem yönetmeliğimizde depreme dayanıklı yapı tasarımında,hafif şiddetteki depremlerde yapısal ve yapısal olmayan elemanlarda oluşabilecek hasarın sınırlı ,onarılabilir düzeyde kalması,şiddetli depremlerde ise can güvenliğinin sağlanması amacı ile kalıcı yapısal hasar oluşumunun sınırlanması temel ilke olarak alınmaktadır.Bu

ilkeden yola çıktığında,yapı elemanlarının şiddetli bir deprem enerjisini plastik deformasyonlarla (kalıcı ötelenme ve hasarlarla) tüketmesi yani sünek davranması istenir.Bunun için de yapıların sünek davranacak şekilde hem düşey hem yatay yükler dikkate alınarak projelendirilmeleri ve inşa edilmeleri gerekmektedir.

Sahagözlemleri sırasında yapı hasarları değerlendirilirken,yapıların inşa edildikleri döneme ait deprem yönetmelikleri,konstrüktif esaslar,fenkuralları,imalatta hata ve kusurlar tespit edilmeye çalışılmıştır.Ve,aynı zemin tabakası üzerindeki binalardan bazılarının yıkılmış,bazılarının yıkılmadan ayakta kalmış,bazılarının ise düşük hasar seviyeleri de değerlendirmeler sırasında dikkate alınmıştır.Bölgede var olan yapı stokları incelendiğinde,şehir merkezlerinin 3-8 kat arası betonarme binalardan oluştuğu,şehir merkezlerinden ilçe ve kırsal kesimlere doğru ise 1-3 katlı betonarme ve yığma binalarının daha uygun olduğu görülmektedir.

4.2 Zemin Kaynaklı Hasarlar

Kahramanmaraş Depremi sonrasında bazı yerleşim bölgelerinde,ciddi yüzey bozulmaları tespit edilmiştir.Bu bozulmaların yumuşak zeminlerde daha çok belirgin bir hal alarak geniş yarıklar şeklinde ortaya çıkmıştır.Basen etkisinin olduğu zeminlerde,yapılara etkiyen ivmeler kaya zeminlere göre daha fazla olduğu için yapılar beklenenden çok daha fazla etkiyle zorlanmakta,ağır hasarlara neden olabilmektedir.Kimi zeminlerde sıvılaşmalarla birlikte binalarda oturmaların olduğu,kimi yerlerde de yüzey deformasyonlarının doğrudan yapıların altından geçerek büyük hasarlara sebep olduğu gözlemlenmiştir.Enkazların ve ağır hasarlı binaların yoğun olduğu bölgelerde yapılan incelemelerde,aynı zemin tabakası üzerinde az hasarlı ya da tamamen hasarsız komşu binaların da var olması yuımların sadece zemin kaynaklı olmadığı gerçeğini bir kez daha bizlere göstermiştir.Yüzey deformasyonlarının fazla olduğu bölgelerde inşa edilmiş fakat hasar almamış binaların varlığı,bu binaların mevzuatlara uygun olarak tasarlanıp inşa edilmiş olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.Daha çok depremden etkilenen yapıların sıvılaşma nedeniyle daha çok hasar görmüş yapıların sayısı fazladır.

4.3 Yapı Elemanları Hasarları

Bilindiği üzere ülkemizin fay hattı üzerinde yer almasından dolayı doğru şekilde yapısı yapılmayan konutların daha çok depremden etkilendiği görülmektedir.Ülkemizde yaygın olarak kolon,perde,kiriş ve döşeme elemanlarından oluşan betonarme çerçevesi sistemler kullanılmaktadır.Güçlü kolon zayıf kiriş ilkesi ile,deprem kaynaklı yatay yüklerin kolon perdelerle karşılanması,birleşim bölgelerinin sünek davranması,gevrek kırılmanın meydana gelmemesi istenir.Depremlerde en çok zorlanan ve yapıya süneklik katan bölgeler,kolon kiriş birleşim yerleridir.Bu nedenle bu bölgelerde etriye sıklaştırması ile birlikte etriye uçlarının boyuna donatıyı tutacak şekilde kıvrılarak betonun deprem sırasında dağılması önlenmeye çalışılır.Yapılan incelemelerde birleşim bölgelerindeki etriyelerin yetersiz ve boyuna donatıyı tutmayacak şekilde bağlantıların yapıldığı gözlemlenmiştir.Kolon,kiriş ve perdelerde düz donatının kullanıldığı,perdelerde çiroz kullanılmadığı,boyuna donatı boylarının kısa tutulduğu bu nedenle de birleşim bölgelerinde sıyrılmaların yaşandığı ve bu hassas bölgelerde iri çakıl ve tahta gibi yabancı unsurlara rastlanması betonun gevrekliğini artırmaktadır.Kimi binalarda ısı ve ses yalıtımını sağlamak üzere döşeme kalıntılarının çok fazla olduğu,kimi binalarda da geniş açıklıkları geçmek için asmolen döşeme sisteminin tercih edildiği görülmüştür.Her iki durumda da bina ağırlığı artmakta,binanın daha rijit olmasına neden olmakta ve güçlü kiriş zayıf kolon sistemlerine davetiye çıkarmakta ve ani yıkımlara neden olabilmektedir.Yapı elemanı hasarlarına yönelik yıkımların daha çok Kahramanmaraş,Hatay,Adıyamanda yaşandığı gözlemlenmektedir.

4.4 Kısa Kolon Hasarları

Kısa kolon, ülkemizde bant pencere uygulamaları ile sıklıkla rastladığımız ve depremlerde hasara neden olan bir durumdur. Betonarme bir bina tasarlanırken moment ve kesme kuvvetleri kolon ve perdelerle taşınır. Kısa kolona neden olan boşluklar kolonun ve perdenin boyutunu kısaltır. Bu da yapı elemanının kesme kapasitesinin daha düşmesine, eğilme rijitliğini artırarak daha fazla zorlanara

Sonuç

Deprem kuşağı üzerinde olmamız nedeniyle belirli aralıklarla büyük depremlere şahit olan Türkiye'nin her zaman uygulamaya hazır deprem politikalarının bulunması büyük bir önem arz etmektedir. Unutulmamalıdır ki deprem politikaları sadece deprem anında değil deprem öncesi ve deprem sonrası ele alınması gereken bir olgudur. Bulunan fay hattından dolayı zemini sağlam olabilecek konutların yapılması gerekir.

06.02.2023 yaşadığımız ve asrın felaketi olarak adlandırılan Kahramanmaraş (Pazarcık-Elbistan) MW: 7.7 ve MW: 7.6 büyüklüğündeki ikivbüyük depremlerden sonra 6 Şubat ve 6 Mayıs tarihleri arasında üç aylık dönemde büyüklükleri 0.2 ile 6.6 arasında değişen 33.591 deprem meydana geldi. Asrın felaketi olarak adlandırılan deprem can ve mal kayıpları mevcut yapı stoğumuzun özellikle belirli bir tarihte inşa edilen yapıların depreme karşı yetersiz kaldığını görmekteyiz. Kahramanmaraş depremi 7.7 şiddetindeki ilk sallantıda sabah 04.17'de olduğundan insanlar uykudayken yakalandığından 50 bin 783 kişi vefat etmiştir.

Yaralanan kişi sayısı ise 107 bin 204 kişinin kayıtlara geçmiştir. 11 ilde etkileyen depremde Kahramanmaraş'ta ölen kişi sayısı 12.622, yaralıları 9.243 kişi, Hatay'da ölen kişi sayısı 23.065, yaralıları 30.762, Kilis'te ölenlerin sayısı 74 yaralı 754, Malatya'da ölenlerin sayısı 1.393, yaralıları 9.108, Diyarbakır'da ölen kişi sayısı 414, yaralıları 902, Elazığ'da ölenlerin sayısı 5, yaralıları 379, Adıyaman'da ölenlerin sayısı 8.387, yaralıları 17.499, Şanlıurfa'da ölenlerin sayısı 135, yaralıları 2.000, Adana'da ölenlerin sayısı 58, yaralıları 724, Osmaniye'de ölenlerin sayısı 1010, yaralıları 2.200, Gaziantep'te ölenlerin sayısı 504 ve yaralıları 4809 sonuç olarak 06.02.2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş depreminde toplamda 50 bin 783 kişi vefat etmiştir. Yaralı olan kişilerin; toplam sayısı 107 bin 204 kişi olarak belirlenmiştir. Tarihte asla unutulmayacak olan zaman dilimi 06.02.2023 Kahramanmaraş (Pazarcık-Elbistan) üssü yaşanan depremde sayısızca insanların ölümüne sebep olan deprem bilançosunda en büyük etken yanlış kullanılan inşaat malzemelerin, daha az maddiyat harcansın diye kullanılan betonarme ve çalınan kolonlardan dolayı 50 bin civarında insan kaybına sebep olmuştur. Deprem Kahramanmaraş'ta olmasına rağmen fay hattı üzerinde yer alan 11 ili de etkilemesi. Deprem tatbikatı sırasında havanın sert soğukluğundan dolayı günlerce kurtarılmayı bekleyen insanların arama tatbikatının yetersiz oluşundan dolayı havanın koşullarında enkaz altında insanların yaşama tutunma gayesi etkilemiştir. Sonuç olarak önceden önlenemeyen yapı üzerinde denetim sağlanamamasından dolayı bilanço kaybını etkilemektedir. Önemli olan deprem öncesi gerekli önlemlerin yapılması ve arama kurtarmada AFAD ekibin donanımlı olması gerekmektedir. Deprem sonrası yaşanan büyük kayıplar sonucu insanların psikolojik olarak hayatta tutunma gayesi adına güvenlikleri sağlamak için başka yerlere göç etmişlerdir. Can ve mal kaybından sonra insanların ruhsal durumunu etkileyen bu deprem sonucu geçici ve kalıcı olan göç hareketine sebep olmuş. Kahramanmaraş'ta yaşanan depremden etkilenen iller arasında Diyarbakır'ın olması ve bu konuyu araştırırken belki de beni en çok etkileyen yönü depremin olmasına sadece iki dakika kala evimde beslemiş olduğum kedilerin sesinden dolayı uyanmam ve saat tam 04.15'i geçmesiyle önce korkunç bir şekilde duyduğum ses ve ardında hafif şekilde sallantının şiddet boyunu değiştirmesi ve korkuyla kıyamet günün geldiğini demem kurtulma isteme gayetim ve açılmayan kapı ardında Allah'ım sona yaklaşıyoruz dememle var gücümle açabildiğim kapı ve duvarlar hareket hali sağa sola çarpmamla korkan üç kedime seslenmem ve onları

kucakladığım gibi yalın ayakla aşağıya doğru inmem ve bu zaman çizelgesinde sadece annem ve kardeşlerimi titreyen elimle arayıp seslerini duymak belki de bu durumda sevdiğilerimi kaybederim korkusunu yaşatan bu depremde konu araştırması yaparken elimden geldiğince araştırmalarım sonucunda hazırladım. Bu depremde kaybettiğim insanlar oldu gerek ihmalen gerekse günlerce bekletilen arama tatbikatı.06 Şubat tarihinde yaşanan ve asrın felaketi olarak adlandırılan bu depremler sonrasında oluşan can ve mal kayıpları mevcut yapı stoğumuzun,özellikle belirli bir tarihten önce inşa edilmiş olanların,depreme karşı yetersiz kaldığını göstermiştir.

Yapılan saha çalışmalarının gözlemleri,1992 yılından itibaren ülkemizde meydana gelen yıkıcı depremler sonrasında tespit edilen yapı hasar tipleri ve oluşum mekanizmalarının neredeyse aynı olduğunu ortaya koymuştur. Deprem sonrasında büyük bir kısmı hasar gören,geçmiş günümüze bağlayan tarihi eserlerin,yapılarında uygun bir şekilde çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir.Ülkemizin herhangi bir bölgesinde,herhangi bir zamanda,can ve mal kaybına neden olabilecek büyüklükte depremlerin meydana gelmesi muhtemel ve kaçınılmazdır.Bu nedenle,depreme dayanıklı yapı tasarımı kapsamında hem yeni inşa edilecek binaların uygun projelendirilmesi hem de mevcut binalarımızın depreme hazır hale getirilmeleri acilen gereklidir.Bu amaçla;mühendis kadroların eğitimlerine sürekli bir şekilde devam edilmesi,halkın bilgilendirilmesi ve yapı sağlamlığının genel kontrolü için teftişler yapılmalıdır.

Hasar gören yapılarında hazır betonun kullanılmadığı,agrega granülometrisinin bozuk olduğu ve betonun kalıba tam olarak yerleştirilmediğinden dolayı taşıyıcı elemanlarda yer yer boşlukların olduğu gözlemlenmiştir.

Konut olarak inşa edilen binaların zemin katlarının ticarethane olarak kullanıldığı durumlarda eksiltelen kolonların ve bu durumlarda,bu katların yumuşak kata neden olacak şekilde hazırlanıldıkları,tasarlandığı ve gerekli önlemlerin alınmadığı tespit edilmiş,buda hasarların daha çok artmasına sebep olmuştur. Donatıncinsinin swçimi (düz donatı) ve işçilikteki kusurlar,yer hareketi tarafından affedilmeyen başlıca olumsuzluk durumlardan biri olarak tespit edilmiştir.Bu durum akredite edilmemiş usta,kalfa ve inşaat işçilerinin yapı inşaatlarında çalıştırıldığının bir göstergesidir.

Kaynakça

- AFAD,2023,Deprem Nedir?<https://www.afad.gov.tr/deprem-nedir>,Erişim Tarihi:08.04.2023.
A.g.e,s.255,Krş,Willermus,s.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,7(1) s.1-18.
- Akyuz SH,Altunel E,Karabacak V,Yalciner C.C.(2006).Historical earthquake activity of the northern part of the Dead Sea Fault Zone,southern Turkey.Tectonophysics,426 (2006),s.281-293.
- Alsinawi S.,A.,Baban S.G (1985).Historical seismicity of the Arab region.IASPEI/UNESCO Working Group on Historical Seimograms and Earthquakes.Tokyo.
- Altinok Y,Alpar B.,Özer N.,Aykurt H (2011) Revision of the tsunami catalogue affecting Turkish coasts and surrounding regions.Natural Hazards and Earth System Sciences-Semago,11 (2011),s.273-291.
- Barka A.A.,Kadisky-Cade K (1988).Strike-slip fault geometry in Turkey and its influence on earthquake activity.Tectonics,7(^),s.663-684.
- Birgün,(2023),Deprem Sonrası Büyük Göç:Çözüm mü,Yeni Sorunlar mı?<https://www.birgün>.

- Net/haberdeprem –sonrası-buyuk-goc cozum mu-yeni-sorunlarmi-422004,Erişim Tarihi:02.04.2023.
- Duman T Y,Emre,Ö 2013.The east Anatolian Fault:geometrysegmentation -jog characteristics. Geological Society London Special Publications,s.372,495-529.
- Fırat,M.(2022).Deprem ve Toplumsal Etkileri, Tezkire Dergisi,80,47-72.
- İşçi,C,2005.Deprem Nedir,Nasıl Korunuruz?Yaşar Üniversitesi Dergisi,3(9),s.959-983.
- McClusky S,Balasanian S.,Barka A,Demir C,Ergintav S,Georgiev I,Gurkan O,Hamburger,M.
- Hurst,Kahle,Kastens K,Kekelidze G,King R,Kotze V,Lenk O,Mahmoud S,Mishing,A,Nadariy M.,Ouzonis A.,Paradissis D,Peter Y.,Prepin M.,Relinger R.
- Sanlı I.,Seeger H,Tealeb A,Toksız M N,Veıs G(2000),Global Positioning System Constraints on plate kinematics and Dynamics in the eastern Mediterranean and Caucas.Journal of Geophysical Research:Solid Earth.105(B3),s.5695-5719.
- Peker,A.E.ve Şanlı,İ.(2002).Deprem ve Göç İlişkisi:24 Ocak 2020 Elazığ Depremi Örneği.Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,6(1),s.125-154.
- Urfalı Mateos,(Urfalı Mateos Vekayı-Nâmesi,952-1136 Ve Papaz Grigor'un Zeyli 1136-1162,trc.Hrant D.Andreasyan,Ankara 1987)s.255.Urfalı Mateos,Mareri ayının 12'sine tesadüf eden Pazar günü kaydetmiş,Eseri notlayan Ed.Dulaurier de bulunan 29 Kasım'a tekabül ettiğini belirtmiştir.
- Urfalı Mateos,s.255-256;Süryani Mikhail,s.60.Ebu'l-Free,II,354.
- Urfalı Mateos,s.256;İbnü'l-Klansisi,s.191.Wiilermus,s.46,Süryani Mikhail,s 61.İbnü'l-Esir,X. 508,trc.X,404;Ebu'l-Free,II,354,Simbat,Vekayiname,trc.Hrant D.Andrasyan çeviri nr.s.51-TTK'sa henüz basılmamış tercüme;İbnü'l-Adim,II,173,Wiilermus,s.47,Depremin Doğu'nun en uzak yerlerinde bile hissedildiğini kayeder.
- Yaman,M,Düeger,2017,Afet Yönetiminde Kavramsal Çerçeve Türkiye'de Afet Yönetiminin Genel Tarihsel Gelişimi,Afet Yönetimi,s.1-27,Bursa Yayınevi.

Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolünün İncelenmesi

Büşra Kökçam¹ Merve Nur Doğan² Seda Karadeniz³ Seda Kıyak⁴

Özet

Bu araştırma, üç farklı üniversiteden 403 öğrenci (%82 kadın) üzerinde yürütülmüş olup, çok boyutlu mükemmeliyetçilik (mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi kaygılar) ile tükenmişlik (tükenme, duyarsızlaşma, azalan yetkinlik) arasındaki ilişkide okul bağlılığının (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlılık) aracı rolünü incelemiştir. Katılımcılara APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, mükemmeliyetçi çabalar ile tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki ilişkide duyuşsal bağlılık tam aracı bir rol oynamaktadır. Mükemmeliyetçi çabalar tükenmeyi ve duyarsızlaşmayı doğrudan etkilememekle birlikte, etkisini duyuşsal bağlılık aracılığıyla dolaylı olarak göstermektedir. Öte yandan, mükemmeliyetçi kaygılar tükenmeyi ve duyarsızlaşmayı doğrudan pozitif yönde etkilerken, davranışsal bağlılık aracılığıyla dolaylı bir etki yaratmamaktadır. Mükemmeliyetçi çabaların azalan yetkinlik hissi ile olan ilişkisinde ise davranışsal ve duyuşsal bağlılık kısmi aracı bir rol üstlenmektedir. Bu sonuçlar, yüksek düzeyde mükemmeliyetçi çaba gösteren üniversite öğrencilerinde duyuşsal ve davranışsal bağlılığın tükenmişlikten korunmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Giriş

Mükemmeliyetçilik, uzun yıllar birçok psikolojik rahatsızlığın altında yatan olumsuz bir kişilik yönü olarak ele alınmıştır. Ancak ilerleyen yıllarda araştırmacılar, mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olabileceğini tartışmaya başlamışlardır. Örneğin Slade ve Glynn (1998), normal mükemmeliyetçiliği yüksek standartlara ulaşma ve tatmin olma ile karakterize ederken, nevrotik mükemmeliyetçiliği, tatmin olacak kadarını yapamama ile karakterize etmiştir. Benzer şekilde Frost ve diğerleri (1993), yüksek standartlara ulaşmak için olumlu çabalar ve olumsuz endişeler olmak üzere mükemmeliyetçiliğin iki temel boyutundan bahsetmiştir. Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu kavramsallaştırmasına ilişkin farklı bakış açıları bulunsa da temel olarak olumlu yönünü vurgulayan mükemmeliyetçi çabalar ve olumsuz yönünü vurgulayan mükemmeliyetçi kaygılar üzerinde fikir birliği olduğu görülmektedir (Bieling vd., 2004). 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 performans arasındaki tutarsızlık hissi gibi unsurlarla karakterize edilir (Gotwals vd., 2012). Yapılan çalışmalar mükemmeliyetçi kaygıların depresyon (Smith vd., 2021), uyku bozukluğu (Stricker vd., 2022), tükenmişlik (Hill ve Curran, 2016) ve olumsuz duygulanım (Hummel vd., 2023) ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Mükemmeliyetçi çabaların ise psikolojik rahatsızlıklarla nispeten daha az ilişkili olduğu saptanmıştır (Hill & Curran, 2016; Smith vd., 2021; Stricker vd., 2022).

Tükenmişlik kavramı ilk olarak çalışma yaşantısıyla ilgili olarak ele alınmış ve iş yaşantısındaki zorluklar karşısındaki yıpranmayla karakterize edilmiştir (Freudenberger, 1974). Ancak bu yıpranmanın zamanla yaşamın farklı alanlarında da meydana geldiği, bu nedenle yalnızca iş yaşantısındaki güçlüklerle sınırlı olmadığı görülmüştür. Tükenmişliğin yaşandığı bu alanlardan biri de akademik yaşantıdır. Çünkü öğrencilerin yapılandırılmış çeşitli akademik görev ve işleri yürütmesi de iş yaşantısındakine benzer psikolojik etkiler yaratabilmektedir (Lin ve Huang, 2014). Akademik tükenmişlik, artan talepler nedeniyle bitkin ve yetersiz hissetmeyi, çalışmaya karşı duyarsız ve mesafeli olmayı ifade etmektedir (Schaufeli vd., 2002). Günümüzde eğitim sistemlerinin çoğu başarı ve rekabet odaklıdır. Öğrenciler akademik olarak kendi beklentileri için çabalarken bir yandan da aile ve çevrenin beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Başarı beklentisi ve rekabetin kurduğu baskı, bireylerin ümitsiz ve bitkin hissetmesine sebep olabilmektedir (Seçer vd., 2013). Böylece öğrencilerin akademik tükenmişlik hissi meydana gelmektedir. Literatüre bakıldığında akademik tükenmişlik tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Tükenme boyutu yorgunluk ve bitkinlik düzeyine atıfta bulunmaktadır. Duyarsızlaşma ise akademik işlere karşı kayıtsız olmaya, isteksiz ve mesafeli davranmaya atıfta bulunur. Son olarak yetkinlik ise akademik olarak kişinin kendine olan inancının ve yetkinlik inancının zarar

* Sorumlu Yazar: Araştırma Görevlisi, Uşak Üniversitesi, busra.kokcam@usak.edu.tr, 0000-0002-8329-749X

² Araştırma Görevlisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, mervenur.dogan@erbakan.edu.tr, 0000-0001-5046-4311

³ Araştırma Görevlisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, seda.karadeniz@erbakan.edu.tr, 0000-0001-5220-0854

⁴ Araştırma Görevlisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, sedakiyak@kmu.edu.tr, 0000-0003-4978-5083

görmesi ile ilgili olan boyuttur (Schaufeli vd., 2002). Tükenmişliğin hem akademik yaşantı hem de yaşamın diğer alanları için önemli olumsuz sonuçları olabilmektedir. Yapılan araştırmalar tükenmişliğin intihar düşüncesi (Wang vd., 2020), düşük uyku kalitesi (Journal vd., 2013), anksiyete ve depresyonla (Zhu vd., 2023) pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna karşın tükenmişliğin birçok olumlu faktörle de negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin akademik destek (Ağar & Atli, 2024), akademik iyimserlik (Aydın vd., 2022) ve akademik öz yeterlik (Jenaabadi vd., 2017) bunlardan bazılarıdır. Buna ek olarak tükenmişlikle en çok ilişkisi bulunan olumsuz özellik strestir (Lin ve Huang, 2014). Akademik yaşantıda görevleri tamamlama veya hedeflerine ulaşma konusundaki stres ve başarıya kaygısının tükenmişlik için oldukça önemli bir risk faktörü olabileceği söylenebilir.

Tükenmişliği, akademik katılımın aşınması olarak görmek mümkündür (Schaufeli vd., 2002). Çünkü tükenmişlik, akademik stres ve baskı nedeniyle yıpranma, motivasyon kaybı ve akademik işlerden uzaklaşma belirtileri ile kendini gösterir. Bu nedenle bu noktada etkili olabileceği düşünülen kavramlardan biri okul bağlılığıdır. Okul bağlılığı, öğrencilerin akademik performanslarıyla ilgili stresin olumsuz etkilerini hafifletebilen önemli bir kişisel kaynak olarak kabul edilmektedir (Christenson & Reschly 2010; Tomaszek, 2020). Öğrencilerin yüksek motivasyon ve verimle eğitimlerini sürdürmesi, donanımlı bir şekilde yetişmesi ve okulda üst düzeyde akademik ve sosyal katılıma sahip olmasında, okul bağlılığının kilit bir rol oynadığı düşünülmektedir (Fernández-Zabala vd., 2016; Fredricks vd., 2004). Okula bağlılık davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılıktan oluşur. Davranışsal bağlılık ile okulda hem akademik hem diğer sosyal faaliyetlere katılım sağlanır. Okul ortamı ve okuldaki kişilere ilişkin olumlu-olumsuz algılar ise duyuşsal bağlılığı oluşturmaktadır. Öğrenmeye, entelektüel iş ve becerileri arttırmaya yönelik çaba ve gayret ile ise bilişsel bağlılık sağlanmış olur (Fredricks vd., 2004). Okula bağlılığın özellikle akademik problemler için önemli bir panzehir olduğu düşünülmektedir (Martins vd., 2022). Bunun yanı sıra çalışmalar okula bağlılığın akademik başarının bir yordayıcısı olduğunu (Martins vd., 2022) ve akademik yeterliliği teşvik ettiğini (Portilla vd., 2014) göstermektedir.

Mükemmeliyetçi özelliklere sahip kişilerin, yüksek standartları ve katı değerlendirme yargıları nedeniyle tükenmişliğe karşı savunmasız oldukları düşünülmektedir (Freudenberger, 1974). Kişi en iyi performansı sergilemek için çabalarırken, kendini yetersiz görüp başarılarını küçümseyebilir. Nitelikli çeşitli çalışmalar mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasındaki bu ilişkiyi destekler niteliktedir (Ijaz & Khalid, 2020; Zhang vd., 2007). Okula bağlılığın, mükemmeliyetçiliğin tükenmişlik üzerindeki etkisini azaltabileceği düşünülmektedir. Ancak, mükemmeliyetçilik ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır ve bazı bulgular tutarsızdır. Örneğin Shih (2011, 2012), mükemmeliyetçi çabaların davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılıkla pozitif, kendini engelleme, duyuşsal kaçınma ve tükenmişlikle negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Damian ve diğerleri (2017), mükemmeliyetçi çabaların davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılıkla pozitif ilişkili, mükemmeliyetçi kaygıların ise duyuşsal 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 ve diğerleri (2018) ise, mükemmeliyetçi çabaların bilişsel ve davranışsal bağlılıkla pozitif ilişkili, negatif duyuşsal bağlılıkla ise anlamlı ilişki göstermediğini, mükemmeliyetçi kaygıların bilişsel ve davranışsal bağlılıkla anlamlı bir ilişki göstermediğini sadece negatif duyuşsal bağlılıkla ilişkili olduğunu bulmuştur. Yazarlar, 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 duyuşsal 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 görülmektedir. Bu çalışmayla, mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide okul bağlılığının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Üç farklı üniversiteden 403 öğrenci (331 kadın, 66 erkek; 6 katılımcı cinsiyetini belirtmedi) çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 106'sı (%26) 1.sınıf, 55'i (%14) 2.sınıf, 94'u (%23) 3.sınıf, 148'i (%37) 4.sınıftır. Eğitim alanından 305 (%76), sağlık biliminden 77 (%19), diğer alanlardan 21 (%5) öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşlarının ortalaması 22.86, standart sapması ise 4.48'dir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu kullanılmıştır.

APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Slaney ve diğerleri 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 ve diğerleri (2012) tarafından yapılmıştır. APS-R Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin faktör yapısı, güvenilirliği ve geçerliliği üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir (örneğin, Rice & Ashby, 2007; Ulu vd., 2012).

Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği

Ölçeğin orijinali Maroco ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş, Gün ve diğerleri (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilen 15 madde ve üç alt boyuttan (davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık, bilişsel bağlılık) oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı, güvenilirliği ve geçerliliği yapılan çeşitli çalışmalarda desteklenmiştir (örneğin, Gün vd., 2019; Sinval vd., 2021).

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Schaufeli ve diğerleri 1996'da çalışanlara dönük geliştirdiği ölçek, daha sonra yine Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından öğrencilere uyarlanmış, Çapri ve diğerleri (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; Pérez-Mármol ve Brown, 2019).

Verilerin Analizi

İlk olarak, ölçeklerin alt boyutları için betimleyici istatistikler ve korelasyonlar hesaplanmıştır. İkinci olarak, verilere en uygun ölçme modellerini seçmek için çeşitli doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Son olarak, test edilmek istenen yapısal eşitlik modeli (YEM) ve diğer alternatif modeller test edilmiştir. Her analizde maksimum olabilirlik kestirim yöntemleri ve maddelerin kovaryans matrisi kullanılmıştır. Modellerin uyum iyiliğini değerlendirmek için ki-kare uyum iyiliği testi (χ^2), göreceli uyum indeksi (CFI), Tucker Lewis indeksi (TLI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), Akaike bilgi kriteri (AIC) ve Bayes bilgi kriteri (BIC) gibi mutlak ve bağıl indeksler dikkate alınmıştır. Analizler Mplus 8.11 programıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

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. Öncelikle değişkenlerin arasındaki korelasyonlar incelenmiş (bkz. Tablo 1), ardından Baron ve Kenny nedensellik adımları takip edilerek test edilecek modeller düzenlenmiştir (Keith, 2019, s.180).

Tablo 1

Betimleyici İstatistikler ve Çalışma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Tükenme	–	.82**	.41**	-.23**	.19**	-.45**	-.59**	-.22**
2. Duyarsızlaşma		–	.47**	-.29**	.18**	-.50**	-.65**	-.26**
3. Azalan yetkinlik			–	-.47**	.09	-.58**	-.57**	-.40**
4. Mükemmeliyetçi çabalar				–	.32**	.40**	.34**	.43**
5. Mükemmeliyetçi kaygılar					–	-.13*	-.06	.02
6. Davranışsal bağlılık						–	.58**	.52**
7. Duyuşsal bağlılık							–	.37**
8. Bilişsel bağlılık								–
Min-max	1–5	1–5	1–5	1–7	1–7	1–5	1–5	1–5
α	.88	.86	.73	.81	.89	.71	.83	.77
\bar{x}	3.33	3.07	2.52	5.08	3.82	3.81	3.11	3.93
ss	.93	.99	.72	1.04	1.14	.67	.90	.64

Not. *p<.01; **p<.001

Tablo 1’de görüldüğü üzere, mükemmeliyetçi çabalar, okul bağlılığının alt boyutlarıyla orta düzeyde pozitif ilişkili, tükenmişliğin alt boyutlarıyla orta düzeyde negatif ilişkili bulunmuştur. Mükemmeliyetçi kaygılar, okul bağlılığının alt boyutlarından sadece davranışsal bağlılıkla ilişkili iken duyuşsal ve bilişsel bağlılıkla ilişkili bulunmamıştır. Mükemmeliyetçi kaygılar, tükenmişliğin alt boyutlarından tükenme ve duyarsızlaşmayla düşük düzeyde pozitif ilişkili iken azalan yetkinlik hissiyle ilişkili bulunmamıştır.

Tablo 2

Yapısal Modellerin Uyum İyiliği İndeksleri

	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	AIC	BIC
Mükemmeliyetçilik→Okul bağlılığı→Toplam tükenmişlik	1649.32	485	.82	.80	.10	.07	36731.05	37166.94
Mükemmeliyetçilik→Okul bağlılığı→Tükenme	738.17	264	.89	.87	.09	.06	28557.14	28901.05
Mükemmeliyetçilik→Okul bağlılığı→Duyarsızlaşma	681.23	241	.90	.87	.09	.06	27642.98	27974.89
Mükemmeliyetçi çabalar→Okul bağlılığı→Azalan yetkinlik	562.033	163	.88	.85	.09	.07	21623.48	21891.41

Mevcut çalışmada, her bir latent değişken için en uygun ölçme modelini seçmek için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş, değişkenleri en iyi temsil eden maddelerin belirlenmesinde ilgili literatüre başvurulmuştur. Kökçam ve Traş’ın (2024) Kısa APS Mükemmeliyetçilik ölçeği için önerdiği maddeler modelde bırakılmış, okul bağlılığı ölçeğinde her bir alt boyutta .50’nin altında faktör yüküne sahip toplam üç madde çıkarılmıştır. Ancak yapısal modelin kabul edilebilir uyum göstermediği anlaşılınca (bkz. Tablo 2 Mükemmeliyetçilik-Okul bağlılığı-Toplam tükenmişlik modeli) tükenmişliğin her bir alt boyutu ayrı

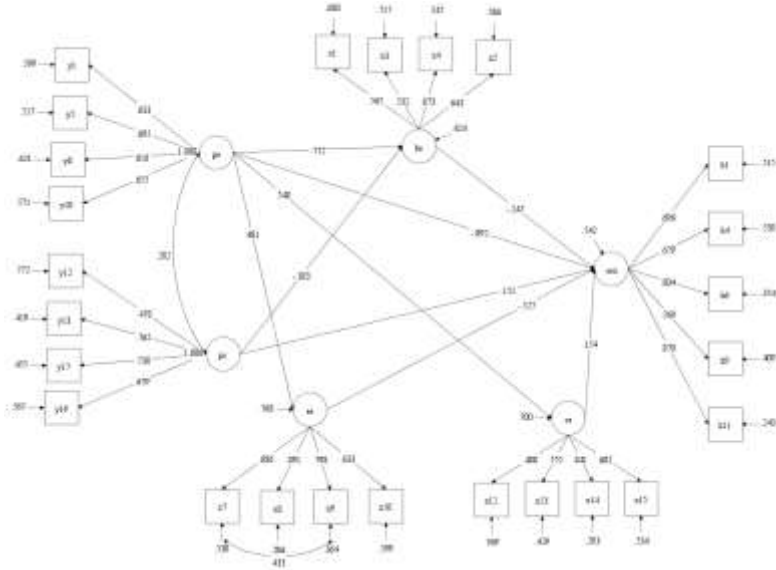
modellerde sonuç değişkeni olarak incelenmiştir. Böylelikle kabul edilebilir düzeyde uyum gösteren üç farklı yapısal eşitlik model elde edilmiştir.

İlk olarak tükenme modelinin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir (χ^2 (sd= 264, N=403) = 738.17, p <.001, CFI = .89, TLI = .87, RMSEA = .06, SRMR = .09). Modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu bulunmuştur. Mükemmeliyetçi çabaların ($\beta = -.08$, p = .45) ve mükemmeliyetçi kaygıların ($\beta = .16$, p = .05) tükenme üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı olmadığından bulunmasının ardından dolaylı etkiler incelenmiştir. Mükemmeliyetçi çabalar ile tükenme arasında davranışsal bağlılık ($\beta = -.21$, %95 GA Alt sınır: -.65; Üst sınır: .02) ve bilişsel bağlılığın ($\beta = .08$, Alt sınır: .00; Üst sınır: .18) aracı rolünün anlamlı olmadığı, duyuşsal bağlılığın ($\beta = -.24$, Alt sınır: -.35; Üst sınır: -.15) tam aracı rolü üstlendiği bulunmuştur. Mükemmeliyetçi kaygılar ile tükenme arasındaki ilişkide davranışsal bağlılığın aracı rolü anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -.06$, Alt sınır: -.01; Üst sınır: .33). Modelin (bkz. Şekil 1) tükenme değişkenine ait varyansın %46'sını açıkladığı bulunmuştur (p<.001).

İkinci olarak duyarsızlaşma modelinin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir (χ^2 (sd= 241, N=403) = 681.23, p <.001, CFI = .90, TLI = .87, RMSEA = .06, SRMR = .09). Mükemmeliyetçi çabaların duyarsızlaşma üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi bulunmazken ($\beta = -.21$, p = .12) mükemmeliyetçi kaygıların duyarsızlaşma üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = .30$, p = .01). Mükemmeliyetçi çabalar ile duyarsızlaşma arasında davranışsal bağlılık ($\beta = -.16$, Alt sınır: -.51; Üst sınır: .06) ve bilişsel bağlılığın ($\beta = .07$, Alt sınır: -.08; Üst sınır: .16) aracı rolünün anlamlı olmadığı, duyuşsal bağlılığın ($\beta = -.26$, Alt sınır: -.37; Üst sınır: -.17) tam aracı rolü üstlendiği bulunmuştur. Mükemmeliyetçi kaygılar ile tükenme arasındaki ilişkide davranışsal bağlılığın aracı rolü anlamlı bulunmamıştır ($\beta = .08$, Alt sınır: -.02; Üst sınır: .25). Modelin (bkz. Şekil 2) duyarsızlaşma değişkenine ait varyansın %49'unu açıkladığı bulunmuştur (p<.001).

Şekil 1

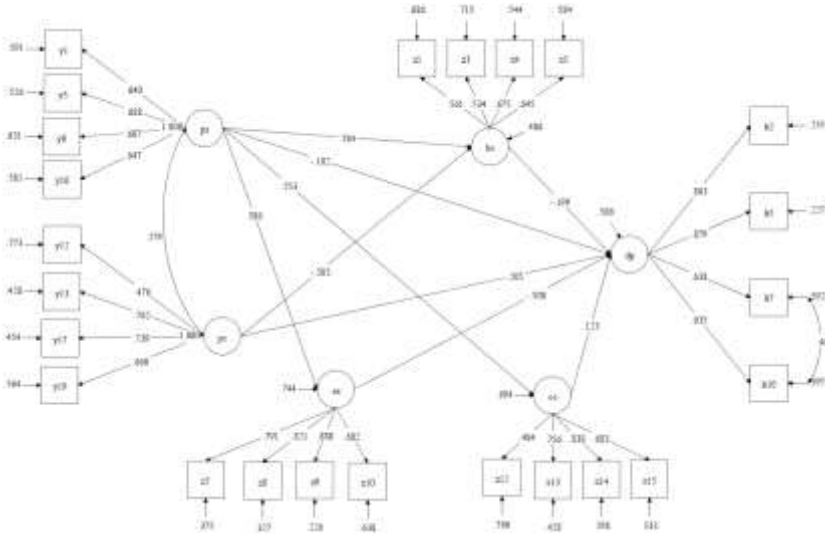
Tükenme Modeli



Not. ps = mükemmeliyetçi çabalar, pc=mükemmeliyetçi kaygılar, be= davranışsal bağlılık, ee= duyuşsal bağlılık, ce= bilişsel bağlılık, eex=tükenme.

Şekil 2

Duyarsızlaşma Modeli

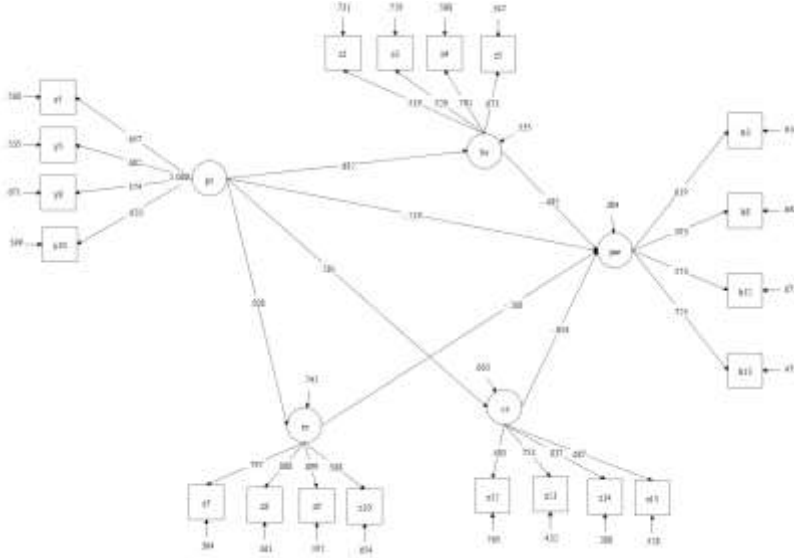


Not. ps = mükemmeliyetçi çabalar, pc=mükemmeliyetçi kaygılar, be= davranışsal bağlılık, ee= duygusal bağlılık, ce= bilişsel bağlılık, dp=duyarsızlaşma

Üçüncü olarak azalmış yetkinlik modelinin uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir (χ^2 (sd= 163, N=403) =562.033, $p < .001$, CFI = .89, TLI = .87, RMSEA = .06, SRMR = .07). Mükemmeliyetçi çabaların ($\beta = -.97$, $p = .03$) azalmış yetkinlik üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmuştur. Mükemmeliyetçi çabalar ile azalmış yetkinlik arasında davranışsal bağlılık ($\beta = -.33$, Alt sınır: $-.57$; Üst sınır: $-.18$), ve duygusal bağlılığın ($\beta = -.14$, Alt sınır: $-.24$; Üst sınır: $-.07$) kısmi aracı rolü anlamlı iken bilişsel bağlılığın ($\beta = -.03$, Alt sınır: $-.12$; Üst sınır: $.05$) aracı rolünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. Modelin (bkz. Şekil 3) azalan yetkinlik değişkenine ait varyansın %70'ini açıkladığı bulunmuştur ($p < .001$).

Sonuç olarak, mükemmeliyetçi çabalar ile tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın tam aracı bir rol üstlendiği bulunmuştur. Mükemmeliyetçi çabalar tükenmeyi ve duyarsızlaşmayı doğrudan etkilememekle birlikte etkisini duygusal bağlılık aracılığıyla tükenme ve duyarsızlaşma üzerinde dolaylı olarak göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi çabalarının yüksek olması duygusal bağlılığın gelişmesine yardımcı olur ve duygusal bağlılığın gelişmesi ise tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini azaltır. Öte yandan mükemmeliyetçi kaygılar, tükenmeyi ve duyarsızlaşmayı doğrudan pozitif olarak etkilemekte ancak davranışsal bağlılık aracılığıyla dolaylı olarak etki yaratmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kaygı düzeylerinin yüksek olması, tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini arttırmaktadır. Mükemmeliyetçi çabaların, azalan yetkinlik hissi ile olan ilişkisinde ise davranışsal ve duygusal bağlılığın kısmi aracı bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Mükemmeliyetçi çabalar, azalan yetkinliği doğrudan negatif yönde etkilerken, aynı zamanda davranışsal ve duygusal bağlılık aracılığıyla dolaylı olarak da etkilemektedir. Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi çabalarının yüksek olması, duygusal ve davranışsal bağlılık ile yetkinlik hissini gelişmesine yardımcı olurken, duygusal ve davranışsal bağlılık da yetkinlik hissini güçlendirmektedir.

Şekil 3
Azalan Yetkinlik Modeli



Not. ps = mükemmeliyetçi çabalar, be= davranışsal bağlılık, ee= duygusal bağlılık, ce= bilişsel bağlılık, par=azalan yetkinlik.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi çabalar ile tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca mükemmeliyetçi kaygılar ile tükenmişliğin tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, mükemmeliyetçi çaba düzeyi arttıkça okul tükenmişliği azalma gösterirken mükemmeliyetçi kaygılar arttıkça öğrencilerin tükenme ve duyarsızlaşma düzeyi artmaktadır. Luo vd. (2016, 2021), mükemmeliyetçi çabaların tükenmişliği negatif, mükemmeliyetçi kaygıların ise pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Cheng ve Lau (2018), Çam (2016), Çetiner ve Çelikkaleli (2023) de mükemmeliyetçi kaygıların okul tükenmişliğini artırdığını belirtmiştir. Ancak Yasuda ve Goegan (2023) tarafından yapılan çalışmada ise hem mükemmeliyetçi çabaların hem de mükemmeliyetçi kaygıların okul tükenmişliğini pozitif olarak yordadığı görülmektedir. Stoeber ve Gaudreau (2017), pek çok durumda mükemmeliyetçi çabalar ile mükemmeliyetçi kaygıların orta-yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğunu, dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin bir boyutunun psikolojik çıktılarla ilişkisini incelerken diğerinin istatistiksel olarak kontrol edilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Hill ve Curran (2016) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında mükemmeliyetçi çabaların, genel tükenmişlik ve tükenmişlik semptomları ile zayıf pozitif, negatif veya anlamsız ilişkilere sahip olduğu ancak mükemmeliyetçiliğin boyutları arasındaki örtüşme kontrol edildikten sonra mükemmeliyetçi çabaların belirgin şekilde daha güçlü negatif ilişkiler gösterdiği ortaya konulmuştur.

Özen (2023) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçiliğin ve okula bağlılığının okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Yapılan taramada okul tükenmişliğinin okula bağlılık tarafından yordandığı sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Akbaşlı vd., 2019; Aker & Şahin, 2022; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Zucoloto vd., 2016). Ayrıca Zhang vd. (2007)

mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yönlerinin tükenmişlikle, olumlu yönlerinin ise okula bağlılık ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen mükemmeliyetçi çabaların okul bağlılığı aracılığıyla okul tükenmişliğine etkisinin olması, mükemmeliyetçi kaygıların ise okul bağlılığını bir aracı olarak kullanmayıp doğrudan okul tükenmişliğine etki etmesi sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde mükemmeliyetçilik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkide çeşitli değişkenlerin aracı rollerinin test edildiği görülmektedir. Stres (Çam vd., 2014; Luo vd., 2021), depresif ruminasyon ve endişe (İjaz & Khalid, 2020), içe yansıtılmış motivasyon (Choi vd., 2020), öz saygı ve başa çıkma tarzları (Luo vd., 2016) ve öz-düzenleme ve öz-şefkat (Çetiner & Çelikkaleli, 2023) bu değişkenlerden bazılarıdır. Ayrıca Luo vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide algılanan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin rolü incelenmiştir. Luo vd. (2021) algılanan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bu iki değişken arasında düzenleyici bir rol oynadığını, yüksek olumlu mükemmeliyetçiliğe ve iyi algılanan öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha düşük okul tükenmişliği oranlarına sahip olduklarını ifade etmiştir.

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve tükenmişlik arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracı rolünü incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak için bazı stratejilerin geliştirilebileceğini göstermektedir. Özellikle, mükemmeliyetçi çabaların tükenmişlik üzerindeki dolaylı etkisi göz önüne alındığında, öğrencilerin okula duyuşsal bağlılıklarını artırmak önemlidir. Bu amaçla, öğrencilerin okul ortamına dair olumsuz algıları belirlenip bu algıları iyileştirecek çalışmalar yapılabilir. Öte yandan, mükemmeliyetçi kaygıların tükenmişliği şiddetlendirici etkisi dikkate alındığında, uyumsuz mükemmeliyetçiliğini azaltmaya yönelik programlar düzenlenmelidir. Psikoeğitim ve bireysel ya da grup danışmanlık oturumları gibi destekleyici müdahaleler, öğrencilerin uyumsuz mükemmeliyetçiliğini azaltmada ve tükenmişlikten korunmalarında etkili olabilir.

Kaynaklar

- Ağar, B. A., ve Atli, A. (2024). Lise öğrencilerinde algılanan akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 561-586.
- Akbaşı, S., Arastman, G., Gün, F. ve Turabik, T. (2019). School engagement as a predictor of burnout in university students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 293-309.
- Aker, S. ve Şahin, M.K. (2022). The relationship between school burnout, sense of school belonging and academic achievement in preclinical medical students. *Adv in Health Sci Educ* 27, 949-963. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10121-x>
- Aydın, B., Çulha, A. Ş., Mercan, B., ve Zöğ, E. (2022). Öğretmen adaylarının iyimserlik ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(34), 688-719. <https://doi.org/10.35675/befdergi.708092>
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Choi, H., Cho, S., Kim, J., Kim, E., Chung, J. & Lee, S. M. (2020). The mediating effect of introjected motivation on the relation between perfectionism and academic burnout. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.8>
- Christenson, S., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). Handbook of school-family partnerships (pp. 362-379). Routledge.
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarı yordama düzeyinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Z., Deniz, K., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.
- Çetiner, T. & Çelikkaleli, Ö. (2023). Üniversite öğrencilerinde uyumsuz mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide öz-düzenleme ve öz-şefkatin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(57), 1622-1645. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1277921>
- Cheng, C. H. K., & Lau, B. K. Y. (2018). The Effects of perfectionism and negative repetitive thoughts on school burnout among Hong Kong college students. *International Journal of Education and Psychological Research*, 7(3), 42-51.
- Çapri, B., Gündüz, B., ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: 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.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., ve Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., ve Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freudenberger, H. j. (1974). Staff burn-out. *Journal for Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1945-1474.1982.tb00486.x>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, G. S., Mattia, J. I., ve Neubauer, A. I. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- 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/Psychologie canadienne*, 53(4), 263.
- Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G. ve 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. ve Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 269-288. <https://doi.org/10.1177/1088868315596286>
- Hummel, J., Cludius, B., Woud, M. L., Holdenrieder, J., Mende, N., Huber, V., Limburg, K., ve Takano, K. (2023). The causal relationship between perfectionism and negative affect: Two experimental studies. *Personality and Individual Differences*, 200(September 2022), 111895. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111895>
- Ijaz, T., ve Khalid, A. (2020). Perfectionism and academic burnout: The mediating role of worry and depressive rumination in university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(3), 473-492. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.3.25>
- Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., ve Safarzaie, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *New Educational Review*, 49(3), 65-76. <https://doi.org/10.15804/ner.2017.49.3.05>
- Journal, H. U., Merey, Z., Boysan, M., ve Uy, P. (2013). Burnout among Turkish teachers: The influence of sleep quality and job satisfaction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 332-342.
- Kayacan, İ., ve Öztapak, M. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 83-97.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. Routledge.
- Kökçam, B. ve Traş, Z. (2024). *Ergenlerde APS mükemmeliyetçilik ölçeğinin Türkçe kısa formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi*. Ejercongress 2024 bildiri özetleri kitabı içinde (s. 109-110). Anı Yayıncılık .
- Lin, S. H., ve Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). Theeffect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and copingstyle. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Luo, Y., Liang, J., & Jiang, Y. (2021). The Effect of Positive Perfectionism on Academic Burnout Among Middle-School Students: Mediating Role of Emotional Stability and Moderating Effect of Teacher-Student Relationships. *International Journal of Secondary Education*, 9(4), 115-123.
- Olsson, L. F., Grugan, M. C., Martin, J. N., & Madigan, D. J. (2021). Perfectionism and burnout in athletes: The mediating role of perceived stress. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 16(1), 55-74.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., ve Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(0), 21.
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., ve Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review* 34(2). . <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Özen, G. (2023). *Okul tükenmişliğini yordamada okula bağlanma bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçiliğin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Pérez-Mármol, J. M., ve Brown, T. (2019). An examination of the structural validity of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) using the rasch measurement model. *Health Professions Education, 5*(3), 259-274.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., ve Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development, 85*(5), 1915-1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Rice, K. G., ve Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 72.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(4), 210-222.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *The British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., ve Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenlilik ve geçerlik çalışması. *TURJE Turkish Journal of Education, 2*(2), 16-27.
- 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.
- Sinval, J., Casanova, J. R., Marôco, J., ve Almeida, L. S. (2021). University Student Engagement Inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology, 40*, 1608-1620.
- Slade, P. D. & Glynn, O. R. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification, 22*(3), 372-390. <https://doi.org/10.1177/01454455980223010>
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., ve Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 130-145.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Ray, C., Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (2021). Is perfectionism a vulnerability factor for depressive symptoms, a complication of depressive symptoms, or both? A meta-analytic test of 67 longitudinal studies. *Clinical Psychology Review, 84*(November 2020), 101982. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101982>
- Stoeber, J., & Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences, 104*, 379-386. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039>
- Stricker, J., Kröger, L., Küskens, A., Giesemann, A., ve Pietrowsky, R. (2022). No perfect sleep! A systematic review of the link between multidimensional perfectionism and sleep disturbance. *Journal of Sleep Research, 31*(5), 1-18. <https://doi.org/10.1111/jsr.13548>
- 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. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.133767>
- Ulu, I. P., Tezer, E., ve Slaney, R. B. (2012). Investigation of adaptive and maladaptive perfectionism with Turkish Almost Perfect Scale—Revised. *Psychological reports, 110*(3), 1007-1020.
- Wang, Q., Hu, W., Ouyang, X., Chen, H., Qi, Y., ve Jiang, Y. (2020). The relationship between negative school gossip and suicide intention in Chinese junior high school students: The mediating effect of academic burnout and gender difference. *Children and Youth Services Review, 117*(62), 105272. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105272>
- Yasuda, Y., & Goegan, L.D. (2023). The relationship between regulatory focus, perfectionism, and school burnout. *Soc Psychol Educ 26*, 903-923. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09776-0>
- Zhang, Y., Gan, Y., ve 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>
- Zhu, P., Xu, T., Xu, H., Ji, Q., Wang, W., Qian, M., ve Shi, G. (2023). Relationship between anxiety, depression and learning burnout of nursing undergraduates after the COVID-19 epidemic: The mediating role of academic self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph20054194>
- Zucoloto, M. L., de Oliveira, V., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2016). School engagement and burnout in a sample of Brazilian students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 8*(5), 659-666.

Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Şerif Gayretli¹,

Dicle Üniversitesi

Özet

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. Bu araştırmanın amacı lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelemektir. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırma farklı lise türlerinde eğitim alan 273 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve "Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda nitelikli olmayan lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin Fen Lisesi, Anadolu lisesi, Teknik lise ve Güzel Sanatlar liselerinde eğitim alan öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 18 yaş ve üstü öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çalgı eğitimi ve cinsiyet değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı farklar bulunmamıştır.

Giriş

1969 yılında Stanford şehrinde iki bilgisayar arasında yapılan ilk bağlantıyla başlayan dijital iletişim (Paloque & Schafer, 2019) 1989 yılında Tim Berners-Lee nin "rüyalar gerçek oluyor" diye ifade ettiği interneti icat etmesiyle uluslararası boyuta ulaşmıştır. İnternetin küresel anlamda hızla yaygınlaşması beraberinde bilgi ve iletişim çeşitliliğini artırarak insanların ilgisini çekmeyi başarmıştır. Jawed Karim in 2005 yılında arkadaşlarıyla kurdukları youtube adlı video paylaşım uygulamasına attığı ilk videoyla (Maldonado & Rodriguez, 2016) sosyal medyanın temelleri atılmıştır. Her geçen gün sayıları hızla artan sosyal medya platformlarına içerdikleri çeşitlilik sayesinde her yaş grubunun ilgisini çekmeye başlamıştır. Günümüzde dünya nüfusunun çoğunluğu tarafından kullanılan sosyal medya platformları içerikleri ve işlevselliği bakımından tartışma konusu olmasına rağmen insanlar tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır.

Sosyal medyanın özellikle hedef kitlesi olan gençlerin günlük ortalama 2 saatlik sürelerini bu platformlarda geçirmeleri zaman ve enerji kaybına yol açmakla birlikte birçok davranışsal problemi doğurmaktadır. Sosyal medyanın aşırı kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan bu davranış problemleri bağımlılık kategorisinde değerlendirilmektedir. Sosyal medya bağımlılığı günümüzde gama bağımlılığı kapsamında yer almaktadır. Madde bağımlılığı dışında kalan gama bağımlılığı zihinsel sarhoşluk olarak ifade edilmektedir. Gama bağımlılığı kapsamında yer alan sosyal medya bağımlılığı kumar, hızlı araç kullanma, video oyunlar, pornografi, hırsızlık ve yalan gibi bağımlılık türleriyle aynı kategoride yer almaktadır (Fatayer, 2008). Dünya sağlık örgütü (WHO) sosyal medya bağımlılığının yol açtığı bazı davranış bozukluklarını şu şekilde tespit etmiştir.

- Zaman israfı
- Sosyal becerilerde gerileme
- Gerçek dışı etkileşim
- Uyku yoksunluğu
- Çocuklar ve ergenlerde büyüme ve gelişme sorunları
- Riskli cinsel davranışlar
- Agresif davranışlar
- Zayıf benlik
- Ailevi sorunlar
- Akademik başarıda düşüş (WHO, 2015)

¹ Dicle Üniversitesi, serif.gayretli@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4517-8561

1990 yılları teknolojik bağımlılığın televizyon aracılığıyla yükseldiği yıllardır. Bu yıllarda dünya genelinde en popüler gündemler televizyon aracılığıyla oluşturulmakla beraber önemli zaman kaybına yol açmıştır. Bu dönemde sanayileşmiş ülkelerde yaşayan insanlar, iş ve uyku dışındaki zamanlarının yarısını televizyon izleyerek geçirmişlerdir (Kubey & Csikszentmihalyi, 2003). Günümüzde televizyonla kıyaslanamayacak kadar büyük etkiye sahip olan teknoloji erişimi, küresel anlamda zaman kaybına yol açmaktadır. Dünya nüfusunun büyük çoğunluğunun (5, 16 milyar/%64,4) çevrimiçi olduğu ve günde ortalama 6 saat 37 dakika geçirdiği (Loretan, 2023) düşünüldüğünde zaman kaybının büyüklüğü daha net anlaşılmaktadır. Bununla birlikte internet sayesinde sosyal bir varlık olan insanoğlu tarihi boyunca en bağlantılı toplum haline gelmiştir (Kardaras, 2016). Bu bağlantı durumu insanların çoğu zaman kendini daha açık ifade etme olanağı sunmaktadır. Monica vd. (2021) göre sosyal medya insanların birbirleriyle etkileşiminde gerçek benliğin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Ancak gençler sosyal medyada geçirdikleri süreyi kontrol etmekte sorun yaşamaktadırlar. Bununla birlikte gerçek hayatın sorumluluklarını ihmal edebilmektedirler. Sosyal medya insanların gerçek yaşam ilişkilerine sanal açıdan bakmalarına yol açtığından dolayı kişilerin gerçeklik algısında yanlılıra yol açmaktadır (Kırık, 2015). Sosyal ve entelektüel anlamda fayda sağladığı düşünülen sosyal medya mental ve fiziksel anlamda birtakım sorunlara yol açmaktadır. Zaman sınırlaması olmaksızın hizmet veren sosyal medya platformları kullanıcıların uyku kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Arisha Shafiq et al., 2023; Rouvinen et al., 2021). Yüksek oranda sosyal medya kullanan gençlerde benlik saygısı azalırken akran zorbalığı artmaktadır (Fitzpatrick et al., 2019).

2019 yılında tüm dünyayı etkileyen Covid-19 Pandemi sonucunda eğitim sürecinin uzaktan yürütülmesi 13-18 yaş arası çocukların internet ve Sosyal medya kullanımını büyük oranda arttırmıştır (Rideout, 2021). Bu süreçte öğrencilerin ders saatlerinde farklı sosyal medya platformları kullandıkları görülmüştür. Bu durum uzaktan eğitimin verimini olumsuz yönde etkilemiştir (Caratiquit & Caratiquit, 2023). Pandemi süreciyle artmaya başlayan sosyal medya kullanımı zamanla kalıcı hale gelmiştir. Günümüzde 8 yaş altı çocukların büyük çoğunluğunun mobil bir cihaza sahip olduğu (Heller, 2018) düşünüldüğünde sosyal medya bağımlılığın geniş bir kitleyi etkilediği görülmektedir. Dünya internet bağımlılığı ortalamasının üzerinde yer alan (%10,9) Türkiye'nin (Cheng & Li, 2014) sosyal medya kullanım oranının da dünya ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir (Loretan, 2023). Dünya ortalamasının üzerinde sosyal medya kullanan Türkiye'deki gençlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ve nedenlerinin belirlenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırmanın amacı

Yukarıda yer alan bilgiler doğrultusunda bu araştırmada sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Cinsiyet değişkenine göre lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlık düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır
- Yaş değişkenine göre lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlık düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır
- Okul türü değişkenine göre lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlık düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır
- Çalgı çalma değişkenine göre lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlık düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır

Yöntem

Araştırma, genel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bununla beraber öğrencilerin demografik özelliklerine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerini analiz etmeyi amaçladığı için nedensel karşılaştırma modeli şeklinde yapılandırılmıştır. Tarama deseni, mevcut olan bir durumu herhangi bir değişiklik yapmadan olduğu gibi betimlemektir (Karasar, 2012). Nedensel karşılaştırma ise kendiliğinden oluşan bir pozisyon ya da vakanın sebeplerini ve bu sebeplere tesir eden parametrelerin sonuçlarını belirleyen ve inceleyen durumdur (Büyüköztürk et al., 2008). Bu araştırma Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının E-14679147-663.05-453188 sayılı kararı ve 22.02.2023 tarih ve 452453 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmada kolayda örneklem yöntemi seçilmiştir. Kolayda örneklem yöntemi hali hazırda mevcut unsurlar içerisindeki erişimi kolay ve çalışılması ucuz olan vakaları seçmeyi içerir (Benoot et al., 2016; Singleton, & Straits, 1999).

Çalışma grubunu 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır Süleyman Demirel kampüsünde lise düzeyinde 273 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin demografik bilgileri tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	130	47,6
Erkek	143	52,4
Toplam	273	100
Yaş		
!5 yaş ve daha küçük	85	30,4
16 yaş	65	23,8
17 yaş	65	23,8
18 yaş ve daha büyük	60	22,0
Toplam	273	100
Okul Türü		
Fen Lisesi	50	18,3
Anadolu lisesi	68	24,9
Teknik Lise	29	10,6
Güzel Sanatlar Lisesi	89	32,6
Diğer (nitelikli olmayan okullar)	37	13,6
Toplam	273	100
Çalgı çalma		
Çalıyorum	153	56,0
Çalmıyorum	120	44,0
Toplam	273	100

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak cinsiyet, yaş, okul türü ve çalgı çalma durumunun yer aldığı kişisel bilgi formu ve Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019) tarafından geliştirilen “Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ)” kullanılmıştır (Özgenel et al., 2019). Ölçek formu 5’li Likert olarak derecelendirilmiştir (Hiçbir zaman-1, Nadiren-2, Bazen-3, Çoğunlukla-4, Her zaman-5). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geliştiricisi tarafından yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,904 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,866’dır. Ölçekten toplam puan elde etmek için tüm maddelere verilen cevaplar toplanmaktadır. Ayrıca toplam puan madde sayısına bölünerek aritmetik ortalama da hesaplanmaktadır. Hesaplanan toplam puanın veya aritmetik ortalamasının yüksekliği bireyin sosyal medya bağımlılığının yüksek, toplam puanın veya aritmetik ortalamasının düşüklüğü bireyin sosyal medya bağımlılığının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmanın normallik testini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilks testi çarpıklık-basıklık değerleri ve normal dağılım değerleri incelenmiştir. Araştırmanın çarpıklık ve basıklık değerinin ,147-,29 olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre çarpıklık ve basıklık puanlarının normal dağılım için -3,29 ve +3,29 aralığında olması yeterlidir. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Normal dağılan verilerde parametrik olan analizler kullanılması uygundur (Büyüköztürk, 2015; Can, 2014). Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerindeki farklılıklarını, ortalamalarını ve standart sapmalarını tespit edebilmek amacıyla t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Betimsel istatistik için Lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin demografik bilgilerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Bağımsız iki örneklem verilerini değerlendirmek için t testi kullanılırken ikiden fazla grupların verilerinin

değerlendirilmesinde Tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Grup ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında bonferroni LSD testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bulgularına yer verilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin puan ortalaması tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Genel Ortalaması

Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği	\bar{x}
S1	2,16
S2	2,09
S3	1,75
S4	2,89
S5	2,20
S6	2,26
S7	2,53
S8	1,82
S9	1,68
Genel Ortalama	2,15

S1 vd.: Sosyal medya bağımlılık ölçeğinde yer alan maddeleri kapsar

Tabloda görüldüğü üzere S1 (Sosyal medyayı kullanmadığımda sinirli, endişeli veya üzgün olurum) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=2,16$, S2 (Aklımda sürekli sosyal medya yaptığım veya yapacağım etkinlikler vardır) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=2,09$, S3 (Sosyal medyayı çok kullandığım için sinema, tiyatro, müzik, spor gibi diğer etkinliklere veya hobilerime zamanım kalmıyor) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=1,75$, S4 (Sosyal medyada gezinirken “biraz daha” diyerek süreyi uzatırım) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=2,89$, S5 (Sosyal medya iş, okul veya aile hayatımı olumsuz etkilemesine rağmen sosyal medyayı kullanmaya devam ediyorum) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=2,20$, S6 (Sosyal medya kullanımını kontrol etmeye, azaltmaya veya durdurmaya çalışırken zorlanıyorum) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=2,26$, S7 (Kendimi mutlu hissetmek için sosyal medyayı daha fazla kullanırım) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=2,53$, S8 (Sosyal medyada harcadığım zaman miktarını ailemden veya çevremdeki insanlardan gizlerim) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=1,82$, ve S9 (Sosyal medyada harcadığım süre yüzünden insanlarla (aile, arkadaş ve sosyal çevre) ilişkilerimde ciddi çatışmalar yaşarım) durumuna yönelik ortalamanın $\bar{x}=1,68$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin genel ortalamasının $\bar{x}=2,15$ olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t testi		
				t	sd	p
Kadın	130	2,15	,82	,044	271	,965
Erkek	143	2,15	,82			

Tablodan anlaşılacağı üzere öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. $t(0,44)=271; p=,965 >,05$. Kadın ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ($\bar{x}=2,15$) eşit olduğu görülmüştür.

Lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin yaşa göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

Yaş	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık	η^2
15 ve daha küçük (1)	83	2,22	,804	G. Arası	7,038	3	2,346				
16 yaş(2)	65	2,25	,865	G. İçi	177,781	269	,661	3,550	,015*	4- 1,2,3	,038
17 yaş(3)	65	2,24	,807	Toplam	184,820	272					
18 ve daha büyük(4)	60	1,85	,770								

Tablo 4 incelendiğinde yaş durumu değişkeninde sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sonuçlarına göre 18 yaş ve üstü öğrenciler en düşük ortalamaya ($\bar{x}=1,85$) sahip iken 16 yaşındaki öğrencilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=2,25$) sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yaş değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ($F_{4-110} = 3,55$; $p < ,05$) görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu ve yaş farkının sosyal medya bağımlılık düzeyine etki ettiğini göstermektedir.

Tablo 4'te Bonferroni post hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı farkın 18 yaş ve daha büyük öğrenciler ile diğer yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre yaş değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzey puanlarının eta değeri (η^2) ,038 oranında açıklanmaktadır. Eta kare sınır değerleri referansları doğrultusunda orta derecede etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Bu durum 18 ve daha büyük yaş grubu öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının diğer yaş gruplarından daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin okul türüne göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

Okul türü	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık	η^2
Fen Lisesi (1)	50	2,28	,744	G. Arası	8,580	4	2,145				
Anadolu lisesi(2)	68	2,33	,811	G. İçi	176,240	268	,658	3,262	,012*	5- 1,2,3,4	0,46
Teknik Lise(3)	29	2,18	1,00	Toplam	184,820	272					
Güzel sanatlar lisesi(4)	89	2,09	,799								
Diğer (5)	37	1,78	,824								

Tablo 5 incelendiğinde okul türü durumu değişkeninde sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sonuçlarına göre diğer lise türlerinde eğitim alan öğrenciler en düşük ortalamaya ($\bar{x}=1,78$) sahip iken Anadolu liselerinde eğitim alan öğrencilerin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=2,33$) sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin okul türü değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ($F_{4-110} = 3,26$; $p < ,05$) görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu ve okul türü farkının sosyal medya bağımlılık düzeyine etki ettiğini göstermektedir.

Tablo 5'te Bonferroni post hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı farkın Diğer Lise türlerinde eğitim alan öğrenciler ile Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi arasında olduğu görülmektedir. Buna göre okul türü değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzey

puanlarının eta değeri (η^2) ,046 oranında açıklanmaktadır. Eta kare sınır değerleri referansları doğrultusunda orta derecede etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Bu durum Diğer Lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesinde eğitim alan öğrencilerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Çalgı Çalma Durumuna Göre t-Testi Sonucu

Çalgı	N	\bar{x}	ss	t testi		
				t	sd	p
Çalıyorum	153	19,07	7,10	-,852	271	,395
Çalmıyorum	120	19,85	7,80			

Tablodan anlaşılacağı üzere öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde Çalgı çalma durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. $t(-,852)=271; p=,395 >,05$. Çalgı çalan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ($\bar{x}=19,07$) çalgı çalmayan öğrenciler ($\bar{x}=19,85$) ile benzer olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Ancak alanla ilgili çalışmalar ergenlerin internet ve sosyal medya bağımlılıklarının yüksek bir oranda olduğunu göstermektedir (Bilgin, 2018; Candra et al., 2023; Khairunnisa & Putri, 2019). Araştırmada lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları cinsiyet, yaş, okul türü ve çalgı çalma değişkenlerine göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadınlar ve erkekler arasında sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Young (2006) araştırmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internette daha fazla vakit geçirdiğini tespit ederken Su vd. (2020) erkeklerin internette daha fazla vakit geçirmelerine rağmen kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yılbaş ve Karadeniz'in (2022) yaptıkları araştırmada ise internet, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığında erkek ve kadın değişkenine bağlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre 18 yaş ve daha büyük öğrencilerin diğer öğrencilere göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde sosyal medya bağımlılığı çocuklarda da yaygın bir şekilde görülmektedir. Özellikle kontrol güçlüğü yaşayan ergenlerin sosyal medya kullanımı konusunda sorun yaşadığı görülmektedir (Hawi et al., 2019; Hou et al., 2019; Hussain et al., 2020; Leung, 2014; O'Keeffe et al., 2011). Türkiye'de lise düzeyinde eğitim veren Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Teknik Liseler belirlenen yetenek ya da akademik başarıyı sağlama şartıyla öğrenci alan okullardır. Araştırmada bu okullar dışında kalan ve "nitelikli olmayan okul" olarak tanımlanan lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin okullarda sosyal medya bağımlılık düzeylerinin nitelikli okullarda okuyan (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Teknik Lise) öğrencilerden daha düşük görülmüştür. Fitzpatrick vd. (2019) internet kullanımı akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini ifade ederken Young, (2006) akademik notları yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre internette daha fazla zaman geçirdiğini belirtmiştir. Hou vd. (2019) sosyal medya bağımlılığının akademik başarıyı düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Ancak Caratiquit & Caratiquit, (2023) sosyal medya bağımlılığı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Çalgı çalma değişkenine göre çalgı çalan ve çalgı çalmayan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Doğası gereği paylaşım esasına dayanan çalgı çalma sosyal medyanın en önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır. Bu bakımdan çalgı çalan öğrencilerin sosyal medyayı aktif olarak kullandıkları görülmektedir.

İnternet 21. yüzyılın en önemli tanımlayıcı öğesi haline gelmiştir. Hayatımızı kolaylaştıran dijital dünyayı doğru tanımlayan ve doğru kullanan toplumların diğerlerine göre daha hızlı gelişeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda başta aileler olmak üzere, çocukların gelişimden sorumlu olan tüm kurumların internet ve sosyal medya kullanımı konusunda bilinçli hareket etmesi önerilmektedir. Bununla birlikte okullarda çocuk ve ergenlerin zihinsel ve bedensel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla spor ve sanat etkinliklerine daha fazla yer verilmesi oldukça önemlidir.

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>
- Benoit, C., Hannes, K., & Bilsen, J. (2016). The use of purposeful sampling in a qualitative evidence synthesis: A worked example on sexual adjustment to a cancer trajectory. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0114-6>
- Berners-Lee, T., Cailliau, R., Groff, J., & Pollermann, B. (2010). World-wide web: The information universe. *Internet Research*, 20(4), 461–471. <https://doi.org/10.1108/10662241011059471>
- 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>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1st ed.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Candra, P. S., Rifansha, M. G., Dahniya, N. K. S. D., Kuta, P. C. R., & Elizar, L. J. A. (2023). The association between body dissatisfaction and social media addiction among teenagers in Indonesia. *Jurnal Biologi Tropis*, 23(1), 333–338. <https://doi.org/10.29303/jbt.v23i1.5759>
- Caratiqut, K. D., & Caratiqut, L. J. C. (2023). Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(1), 1–19. <https://doi.org/10.17718/tojde.1060563>
- Cheng, C., & Li, A. Y. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (Real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12), 755–760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>
- Fatayer, J. (2008). Addiction types: A clinical sociology perspective. *Journal of Applied Social Science*, 2(1), 88–93. <https://doi.org/10.1177/193672440800200107>
- Fitzpatrick, C., Burkhalter, R., & Asbridge, M. (2019). Adolescent media use and its association to wellbeing in a Canadian national sample. *Preventive Medicine Reports*, 14, 100867. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.100867>
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The Digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771–778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>
- Heller, R. (2018). The data on children's media use: An interview with Michael Robb. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 20–26. <https://doi.org/10.1177/0031721718762418>
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1). <https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4>

- Hussain, H. Y., Ahmed, N., Hamid, M., Tuffaha, M., & D. Aguilar, K. K. (2020). Social media, internet and electronic devices addiction among children and adolescents in global contexts modern cities. *Journal of Psychiatry Research Reviews & Reports*, 1–5. [https://doi.org/10.47363/JPSRR/2020\(2\)104](https://doi.org/10.47363/JPSRR/2020(2)104)
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24th ed.). Nobel.
- Kardaras, N. (2016). Generation Z: Online and at Risk? *Scientific American Mind*, 27(5), 64–69.
- Khairunnisa, H., & Putri, A. A. H. (2019). Relationship of assertive behaviors and social media addiction among adolescents. *Proceedings of the 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)*. Proceedings of the 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018), Surat Thani, Thailand. <https://doi.org/10.2991/acpch-18.2019.28>
- Kırık, A. M. (2015). Türkiyedeki gençlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerine yönelik nicel bir araştırma. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(13), 108–108. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS444>
- Kubey, & Csikszentmihalyi, M. (2003). Television addiction. *Scientific American Mind*, 14(1) 48-55
- Leung, L. (2014). Predicting internet risks: A longitudinal panel study of gratifications-sought, internet addiction symptoms, and social media use among children and adolescents. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 2(1), 424–439. <https://doi.org/10.1080/21642850.2014.902316>
- Loretan, K. (2023, January 26). *The Changing World of Digital In 2023*. We Are Social USA. <https://wearesocial.com/us/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/>
- Maldonado, N. P. R., & Rodríguez, A. J. A. (2016). *Youtube: An educational tool?* 2778–2786. <https://doi.org/10.21125/iceri.2016.1597>
- Monacis, L., Griffiths, M. D., Limone, P., & Sinatra, M. (2021). The risk of social media addiction between the ideal/false and true self: Testing a path model through the tripartite person-centered perspective of authenticity. *Telematics and Informatics*, 65, 101709. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101709>
- O’Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K. (2011). The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *American Academic of Pediatrics*, 127(4), 800–804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (esmbö): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 0(0). <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>
- Paloque, C. B., & Schafer, V. (2019). Arpanet (1969–2019). *Internet Histories*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/24701475.2018.1560921>
- Rideout, V. (2021). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens in America, A Common Sense Media Research Study, United States, 2015* [Dataset]. Inter-university Consortium for Political and Social Research. <https://doi.org/10.3886/ICPSR38018.v1>
- Rouvinen, H., Jokiniemi, K., Sormunen, M., & Turunen, H. (2021). Internet use and health in higher education students: A scoping review. *Health Promotion International*, 36, 1610–1620. <https://doi.org/doi:10.1093/heapro/daab007>
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (1999). *Approaches to Social Research* (3th ed). Oxford University Press.
- Su, W., Han, X., Yu, H., Wu, Y., & Potenza, M. N. (2020). Do men become addicted to internet gaming and women to social media? A meta-analysis examining gender-related differences in specific internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 113, 106480. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106480>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Education.

- WHO. (2015). *Public health implications of excessive use of the internet, computers, smartphones and similar electronic devices: Meeting report, Main Meeting Hall, Foundation for Promotion of Cancer Research, National Cancer Research Centre, Tokyo, Japan, 27-29 August 2014*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/184264>
- Yilbas, B., & Gunel Karadeniz, P. (2022). The relationship between chronotype and impulsivity, attention-deficit disorder, internet, social media, and smartphone addiction. *Alpha Psychiatry*, 23(4), 203–209. <https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2022.21656>
- Young, B. (2006). A study on the effect of internet use and social capital on the academic performance. *Development and Society*, 35(1), 107–123.

Privatization and Neoliberalism in Turkey: A Study on Parents' Preferences for Private Schools

Arş. Gör. Nazlı Sıla ÖNER*, Arş. Gör. Abdullah TANTA*

Abstract

This study examines the impacts of privatization and neoliberal policies in education in Turkey. Since the 1980s, claims that the state was unable to provide many services effectively have brought privatization to the forefront, and this policy has also influenced the education sector. The research focuses on parents' preferences for public and private schools, analyzing how factors such as economics, social dynamics, and educational quality shape these choices. The study adopts a qualitative phenomenological approach, analyzing data collected from semi-structured interviews with parents. The findings are categorized around six main themes: reasons for school choice, educational quality, social and economic segregation, parental involvement and relationships, economic burdens, and the role of the private sector in education. Parents prefer public schools due to free education and experienced teachers, while private schools are chosen for their social opportunities and security. However, the high costs of private schools place a significant financial burden on families. The results highlight the need to develop new policies to ensure equal opportunities in education and reduce social segregation.

Key Words: Privatization in education, neoliberalism, parental preferences, public schools, private schools, social and economic segregation

Özet

Bu çalışma, Türkiye’de eğitimde özelleştirme ve neoliberal politikaların etkilerini incelemektedir. 1980’lerden itibaren devletin birçok hizmeti etkin bir şekilde sağlayamadığı iddialarıyla özelleştirme gündeme gelmiş ve eğitim sektöründe de bu politika etkili olmuştur. Çalışma, ebeveynlerin devlet ve özel okullara yönelik tercihlerine odaklanmakta, özellikle ekonomik, sosyal ve eğitim kalitesi gibi faktörlerin bu tercihleri nasıl etkilediğini incelemektedir. Araştırma, nitel bir fenomenolojik yaklaşım benimseyerek, ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmektedir. Elde edilen bulgular, okul tercihi etkileyen altı ana tema etrafında toplanmıştır: okul tercihi nedenleri, eğitim kalitesi, sosyal ve ekonomik ayrışma, ebeveyn katılımı ve ilişkileri, ekonomik yükler ve özel sektörün eğitimdeki rolü. Ebeveynlerin devlet okullarını tercih etmesinde ücretsiz eğitim ve deneyimli öğretmenler öne çıkarken, özel okullar sosyal olanaklar ve güvenlik avantajlarıyla tercih edilmektedir. Ancak özel okulların yüksek maliyetleri, aileler üzerinde önemli bir ekonomik yük oluşturmaktadır. Sonuçlar, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için yeni politikalar geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde özelleştirme, neoliberalizm, ebeveyn tercihleri, devlet okulları, özel okullar, sosyal ve ekonomik ayrışma

Introduction

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 (Türktaş 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

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0001-9730-9060>, nsoner@mehmetakif.edu.tr

* Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8613-8761>, e-mail.: atanta@mehmetakif.edu.tr

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?

2. 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.

During analysis content analyzing was used. Content analysis is a versatile research method that involves systematically evaluating and quantitatively describing the content of various forms of communication, such as texts, images, and sounds (Nguyen, 2020, Gicevic et al., 2016). In the analysis process, all voice recordings taken from parents during interviews were listened to by both researchers. The interviews were transcribed, and then themes began to emerge from the transcriptions. Based on this, the researchers performed an initial coding. After that, they did second coding.

Validity and Reliability

Ensuring the validity and reliability of this research involves several measures. In qualitative research, validity and reliability differ from quantitative research. In qualitative research, reliability and validity are typically expressed through concepts such as credibility, transferability, dependability, and confirmability (Arslan, 2022). In this context, validity in qualitative research pertains to the credibility and trustworthiness of the findings (Hayashi, Abib, & Hoppen, 2019). Qualitative researchers can enhance validity through strategies such as prolonged fieldwork, data source triangulation, and participant feedback. **Validity**

The semi-structured interview questions used in the research were developed through a comprehensive review of relevant literature and consultations with field experts. Initially, 12 questions were drafted, which were then refined based on expert feedback to a final set of 10 questions. This process was undertaken to enhance the content validity of the interview questions. Feedback from experts was sought to assess whether the questions covered specific topics and were appropriate for the research objectives. Using a phenomenological research design, the study deeply explored parents' perceptions of differences between private and public schools. The research questions were structured to reflect participants' actual experiences and perceptions, ensuring the findings accurately represent their viewpoints.

Reliability

To ensure consistency in data collection and analysis, two researchers listened to and transcribed the interviews together. This helped minimize bias and errors during the coding process. Themes that emerged during coding were independently evaluated by both researchers, and a consensus was reached. Detailed documentation of the research methods and analysis processes facilitates the replication of the study by other researchers, allowing for similar results to be obtained. The semi-structured nature of the interviews ensures that the same questions are asked of different participants,

maintaining data consistency. Content analysis was used to systematically and objectively evaluate the data. To enhance the accuracy and reliability of the research findings, consistency was maintained between the codes and themes identified during the analysis of interview data.

Findings and Discussion

This study aims to examine parents' views on private and public schools to understand the factors influencing school preferences in education. The data obtained were grouped around six main themes: reasons for school choice, educational quality, social and economic segregation, parental involvement and relationships, economic burdens, and the role of the private sector in education. The table below presents each theme and the codes related to these themes:

Table 1: Themes and Codes from Analysis Results

Theme	Subtitles	Codes
1. Reasons for School Choice	Public Preference	School Free education, permanent teachers, class sizes, security, hygiene problems
	Private Preference	School Language education, social opportunities, working families' preferences, security, prestige
2. Educational Quality	Public Education	School Experienced teachers, crowded classes, insufficient physical facilities (hygiene and security)
	Private Education	School Individual attention, language education, social opportunities, frequent teacher changes, instability
3. Social and Economic Segregation	Private School Status	Social status, financial means, social environment, prestige
4. Parental Involvement and Relationships	Public Segregation	School Socioeconomic differences, financial difficulties, inequality of opportunity
	Private School Parental Involvement	Parental Frequent parent meetings, individual relationships with teachers, show-off meetings
5. Economic Burdens	Public School Parental Involvement	Parental Mandatory participation, limited parent meetings, close teacher-parent relationships, sincerity
	Private School Costs	High tuition fees, additional fees for extra services (meals, transportation, sports), insufficient scholarships
6. Role of the Private Sector in Education	Economic Burdens in Public Schools	Free education, stationery and transportation costs, school donations
	Positive Impact of the Private Sector	Competition increases educational quality, broad social and academic opportunities
	Negative Impact of the Private Sector	Commercialization of education, inequality of opportunity, competition driven by commercial concerns

3.1. Findings and Discussion Related to Reasons for School Choice Theme

Table 2: Reasons for School Choice

Theme	Reasons for Public School Preference	Reasons for Private School Preference
Economic Reasons	Free education, high costs of private schools	Financial means for high-income families, providing social status
Teacher Experience	Permanent and experienced teachers	Frequent teacher changes are perceived negatively
Security and Physical Conditions	Inadequate hygiene and security, but teacher support compensates	Safe and clean environment, social and physical facilities
Class Size	Crowded classes, but teacher attention is emphasized	Individual attention and education with fewer students
Language Education and Social Opportunities	Generally limited in public schools	Extensive language education and social activities

Working Families' Preference	Shorter school hours and lack of services such as lunch	Full-day education, meal, and transportation services
-------------------------------------	---	---

Factors influencing parents' school choices are shaped by both economic and educational reasons. Public and private school preference reasons are summarized under the following subheadings:

Findings and Discussion Related to the Public-School Preference Subtheme

Public schools are the most preferred due to economic reasons. Many parents choose public schools due to free education services and permanent, experienced teachers. One parent expressed this situation as follows: "We can't afford private schools, so I send my child to a public school because it's free." (18). Additionally, the presence of permanent and experienced teachers in public schools is an important reason for parents. For example, a parent stated the impact of teacher experience on education as follows: "If the teacher isn't good, the school doesn't matter. I think public school teachers are more qualified."(21). However, it was also mentioned that some physical conditions of public schools are inadequate. Especially hygiene and security issues cause some parents to criticize these schools. One parent expressed these problems in public schools as follows: "Cleanliness is a big issue in public schools. Children can't find soap, and security is insufficient. That's why I considered sending my child to a private school."(21).

Findings and Discussion Related to the Private School Preference Subtheme

For parents who prefer private schools, language education, social activities, security, and opportunities such as full-day education for working families come to the forefront. One parent summarized the situation as follows: "Private school offers my child more opportunities with language education and social activities."(13). Also, private schools offering full-day education are seen as a great advantage for working parents. Regarding this situation, a parent stated, "I work, so I sent my child to a private school. They can safely stay until six in the evening, and there's meal service, which is very important to me."(11). Social status is also a significant factor in private school preferences. Parents feel that private schools provide social status, which they list among their reasons for preference. A parent expressed this as follows: "Children attending private schools have better opportunities, which gives them prestige. We feel this difference in our social environment."(11).

3.2. Findings and Discussion Related to Educational Quality Theme

Table 3: Educational Quality

Theme	Public School Education	Private School Education
Teacher Experience	Experienced and permanent teachers	Frequent teacher changes
Individual Attention	Lack of individual attention due to crowded classes	Individual attention and fewer students
Physical Conditions	Inadequate hygiene and security	Broad social opportunities, clean and safe environment
Language Education	Limited language education	Extensive language education
Social Opportunities	Limited social activities	Rich social opportunities with sports, arts, and language education

Educational quality is one of the criteria that parents consider when choosing a school. While public schools stand out with experienced teachers, private schools become attractive with individual attention and social opportunities.

Findings and Discussion Related to Public School Education Subtheme

The presence of experienced and permanent teachers in public schools is an important advantage for parents. One parent expressed this situation as follows: "Teachers in public schools are more experienced and contribute more to our children."(12). However, crowded classes and insufficient physical facilities are seen as factors that reduce the quality of education in public schools. Additionally, crowded classes in public schools are perceived as a negative factor that affects educational quality. A parent expressed this situation as follows: "The classes are very crowded. Although teachers try to pay attention to each student, crowded classes lead to disruptions in education."(16). The limited physical facilities of public schools have led to criticism from some parents. Parents stated that the lack of hygiene and security lowers the quality of education: "Even the toilets are not clean in public schools. I want my children to study in a hygienic environment, which affects the quality of education." (21).

Findings and Discussion Related to Private School Education Subtheme

The broad social opportunities and individual attention in private schools were evaluated positively by parents. One parent summarized this as follows: "My child gets more attention at the private school, and the language education is excellent."(13). A parent, expressing that language education and social activities are more prevalent in private schools, stated their opinion as follows: "My child learned English very well in private school. They also improved in arts and sports, which is lacking in public schools."(5). However, the frequent teacher changes in private schools are a concern for some parents. Parents stated that frequent changes due to job insecurity create instability in education: "We started with one teacher in the first term, but in the second term, the teacher changed. This made it difficult for my child to focus on the lessons."(18).

Findings and Discussion Related to Social and Economic Segregation Theme

Table 4: Social and Economic Segregation

Theme	Public School	Private School
Social Status	No distinction in social status, diverse socioeconomic groups	Provides prestige and social status
Financial Means	Preferred by families with weak economic conditions	Preferred by high-income families
Friend Circle	Children from different socioeconomic levels together	Children of the same social status together
Equality of Opportunity	Wider socioeconomic diversity	Accessible only by families with good financial means
Social Solidarity	Solidarity and diversity among different families	Solidarity among families of the same social status

Research findings indicate that there is a clear social and economic segregation between private and public schools. Children attending private schools generally come from families with higher socioeconomic status, while public schools offer broader socioeconomic diversity. Subthemes include parental views on this segregation. In literacy, there are some consequences of neoliberalism on compulsory education. These are the impoverishment of education, inequalities, exclusions and social segregation and the terrors of performativity (Holmes and Moss, 2021).

Findings and Discussion Related to the Private School Subtheme

Private school parents believe the educational environment provides social status, creating prestige. One parent summarized the difference in status at private school as follows: "Children who go to private school have better opportunities, creating an advantage."(11). Parents feel that their children's attendance at private school raises their social status in their community. A parent expressed their opinion as follows: "Families who prefer private schools have better financial means. The school our children attend raises our social status."(13). Another parent explained the difference in their social circle as follows: "There is solidarity among families sending their children to private school. The environment our children share is important to us."(12). Today, education is less of a fundamental right accessible to all citizens and more of a privilege utilized by those in higher socio-economic positions (Yıldız, 2008).

Findings and Discussion Related to the Public-School Subtheme

Public schools have a broader socioeconomic diversity, which some parents view positively, while others view it negatively. A parent explained the situation in public schools as follows: "There are children from every economic level in public school, which sometimes creates incompatibility."(11). The same parent mentioned, "There are children who feel superior among those attending private school. Children in public schools do not have access to this opportunity."(11). Parents stated that their children's social circles and friendships are shaped by their school choices. Children attending private schools tend to spend time with peers of the same socioeconomic level. Regarding this, a parent stated: "In private school, children of families of the same social status are together. Their friendships are also shaped accordingly."(13). Additionally, public schools are attended by children of families with more limited financial means, creating a sense of segregation among parents. A parent expressed the social difference between public and private schools as follows: "Parents of private school students feel they are in a different status. As public school parents, we cannot afford this opportunity."(20). Not all parents have equal access to services. Higher-income parents have greater access, both due to their increased purchasing power and ability to travel longer distances, as well as the tendency for providers to concentrate in the areas where these parents reside (Holmes and Moss, 2021).

3.3. Findings and Discussion Related to Parental Involvement and Relationships Theme

Table 5: Parental Involvement and Relationships

Theme	Public School	Private School
Parental Involvement	Limited, usually mandatory parent involvement	Frequent and regular parent meetings, active involvement
Teacher-Parent Relationship	Sincere and close relationship, direct communication	More one-on-one communication, special advisory services for parents
In-School Collaboration	Less collaboration with school, more teacher-focused relationship	Continuous feedback with parent-teacher-management collaboration
Parent Meetings	Rarely held parent meetings	Regular and frequent parent meetings
Show-Off Participation	Generally direct and needs-based teacher-parent relationship	Some parents believe parent meetings are for show

Parental involvement and school-parent cooperation directly affect the child's education. In private schools, parent involvement is more frequent and regular, while in public schools, this participation is more limited and needs-based.

Findings and Discussion Related to Private Schools' Parental Involvement Subtheme

Parents in private schools expressed satisfaction with the regular meetings and individual relationships with teachers. One parent expressed this situation as follows: "Parent meetings are regularly held in private school, and we can closely monitor our child's development."(12). It was noted that there is strong cooperation between teachers and parents in private schools, and parents play an active role in their child's development. Another parent expressed the importance of the teacher-parent relationship as follows: "The teacher follows the child's behavior not only at school but also at home, maintaining constant communication with parents regarding the child's development."(21). However, some parents pointed out that parental involvement in private schools sometimes serves a show-off purpose. One parent criticized this situation as follows: "Parent meetings are held, but sometimes I feel they are only for show. True cooperation is not achieved."(14).

Findings and Discussion Related to Public Schools' Parental Involvement Subtheme

In public schools, parental involvement is usually limited to mandatory situations, but some parents expressed satisfaction with the close relationships with teachers. One parent expressed this as follows: "We are always in communication with the teacher, which is very important for us."(13). Some parents also mentioned that one-on-one relationships with teachers in public schools are sincerer and that teachers maintain close contact with parents. A parent summarized this as follows: "Our communication with our teacher in public school was very good. We could talk directly with the teacher whenever there was an issue."(13). In public schools, however, parental involvement is more limited and usually only occurs in mandatory situations. A parent shared their observation about parental involvement in public school as follows: "Parent meetings are rarely held in public school. They usually contact us only when there's an issue."(16).

Findings and Discussion Findings Related to Economic Burdens Theme

Table 6: Economic Burdens

Theme	Public School	Private School
Tuition Fee	Free	High annual fees
Additional Costs	Stationery, transportation, uniforms	Extra fees for meals, transportation, social activities
Scholarships and Discounts	-	Some parents benefit from scholarships and discounts
Total Burden	Moderate economic burden	High economic burden

High fees of private schools are a major disadvantage for parents. Although public schools are free, expenses such as stationery, transportation fees, and extra activities also constitute a significant burden.

Findings Related to Economic Burdens in Private Schools Subtheme

High school fees in private schools are the biggest economic burden for parents. One parent expressed this situation as follows: "The annual school fee is very high. In addition, we constantly pay extra fees for meals, transportation, and other extra services."(18). Although private schools offer extensive opportunities and social activities, some parents criticize the high costs of these opportunities. High fees are one of the most important disadvantages of private schools for parents. A parent expressed their opinion regarding this situation: "The fees of private schools are really high. We have to pay amounts like 150-160 thousand TL annually, which strains the family budget."(12). Some parents stated that the high fees do not sufficiently reflect the quality of education and that the services provided are insufficient compared to the cost. Another parent criticized this situation as follows:

"We pay so much, but the education and opportunities provided are not worth that much money." (18). The cost of services provided by private schools adds extra burdens to parents. Extra costs are incurred for services such as meals, transportation, and sports and arts activities. One parent summarized this situation as follows: "Sending to private school is not enough; we also pay extra fees for each activity. They even charge separately for the volleyball team."(18).

Findings and Discussion Related to Economic Burdens in Public Schools Subtheme

Public schools are free, but additional costs such as stationery, uniforms, and transportation fees still create an economic burden for parents. One parent expressed this situation as follows: "I send my child to public school, but stationery and other expenses strain our family budget every year."(12). In some cases, voluntary donations to schools in public schools also create an economic burden on parents. Additionally, due to limited resources in public schools, some parents stated that they feel obliged to make donations to the school. One parent expressed this as follows: "I send my child to public school, but we are expected to make donations for school needs every year."(20).

Findings and Discussion Related to the Role of the Private Sector in Education Theme

Table 7: Role of the Private Sector in Education

Theme	Positive Aspects	Negative Aspects
Contribution to Educational Quality	A competitive environment can increase educational quality	Commercial concerns overshadow educational quality (NEO 18)
Extensive Opportunities	Language education, social activities, arts, and sports opportunities	Opportunities are limited by high fees (NEO 12) (neo 21 (1))
Inequality of Opportunity	Private schools provide more opportunities, contributing to students	Inequality of opportunity exists, as only high-income families can access these opportunities (neo 21 (1))
Competition and Quality	Competition can force schools to improve educational quality	Competition is often driven by commercial gains (NEO 18)

The presence of the private sector in education has been a complex topic of debate among parents. While the services and competitive environment provided by private schools are evaluated positively, the thought that these schools operate with commercial concerns has also been criticized. Also it is stated from literature neoliberal modernization has negatively impacted the quality and standards of the education sector (Yıldız, 2008).

Positive Views

Parents who believe the private sector contributes to education state that the competitive nature of these schools has the potential to improve the quality of education. One parent expressed this situation as follows: "Private schools can improve education quality through competition. However, education should not become a commercial activity."(12). Furthermore, factors such as language education, social activities, and other academic opportunities show that the private sector contributes to education. Moreover, the broad opportunities offered by private schools (language education, arts, and sports activities) are positively received by many parents, and the fact that the private sector can offer these opportunities is seen as a reason for preference(11).

Negative Views

Some parents stated that private schools operate with commercial concerns and commercialize education. These parents think that private schools approach students as customers and that commercial concerns take precedence over educational quality. One parent explained this situation as follows: "Private schools see students as customers. Profit, not educational quality, is the priority." (18). On the other hand, some parents believe that the private sector approaches education more as a commercial activity and that the quality of education is secondary. These parents stated that private schools pursue profit and manage student success according to their commercial interests. One parent summarized this as follows: "Private schools operate with financial concerns. The priority is trade, not education. They see students as customers." (18). Furthermore, the high fees of private schools and their role in creating inequality of opportunity strengthen the view that the private sector makes education a social privilege. One parent criticized this situation as follows: "Private schools are only for wealthy families. This creates inequality of opportunity in education." (21).

Competition and Quality

Some parents argue that competition between private schools has the potential to improve education. However, other parents think that this competition is mostly driven by commercial concerns. One parent expressed this as follows: "Competition can improve education quality, but most of the time, commercial interests come first." (18).

Conclusion And Recommendations

This research examined parents' views on public and private school preferences and analyzed the reasons behind these choices. The findings revealed the advantages and disadvantages of both public and private schools, summarizing the main factors influencing parents' preferences around six main themes: reasons for school choice, educational quality, social and economic segregation, parental involvement and relationships, economic burdens, and the role of the private sector in education.

The free nature of public schools and their experienced teaching staff are among the most important reasons for parents. However, public schools have disadvantages, such as crowded classes and inadequate physical conditions. Private schools, on the other hand, are preferred by parents due to advantages like language education, social activities, security, and prestige. However, the high costs of these schools are a significant burden for those who prefer them. Parents emphasized the experience of teachers in public schools, but crowded classes and insufficient physical facilities were seen as factors negatively affecting the quality of education. In private schools, individual attention and extensive social opportunities stand out, but frequent changes in teachers and high costs create challenges in ensuring stability in education.

The research also highlights social and economic segregation between public and private schools. Children attending private schools generally come from families with higher socioeconomic status, while public schools provide broader social diversity. Parents stated that private schools offer social status and that their children gain a better environment because of this. Public schools, on the other hand, offer wider socioeconomic diversity, allowing children from different social backgrounds to study together.

Parental involvement in private schools is more active and regular. Parents have continuous feedback from the school and can closely follow their child's development. However, some parents feel that these meetings are for show. In public schools, parental involvement is limited and usually occurs

only in mandatory situations. Nevertheless, teacher-parent relationships in public schools are more sincere, and a strong bond is formed in one-on-one communication.

The high fees of private schools are a major economic burden for parents. Although private schools offer extensive opportunities, parents noted that extra services such as meals, transportation, and other activities also come with additional costs. Although public schools provide free education, extra expenses such as stationery and transportation still strain family budgets. Different views emerged among parents regarding the private sector's contribution to education. While some parents argued that the competitive nature of private schools would improve educational quality, others believed that commercial concerns overshadow education. The broad social and academic opportunities offered by private schools are evaluated positively, but high costs and inequality of opportunity are among the issues criticized by parents.

The findings of this study show that both public and private schools offer advantages and disadvantages for parents. Economic conditions, teacher experience, the social status of the school, and physical facilities play important roles in parents' school choices. To improve educational policies, it is recommended to improve physical conditions, reduce class sizes, and strengthen teacher-parent cooperation in public schools. In private schools, it is suggested to focus more on student success rather than commercial concerns to improve educational quality. The findings of this research indicate that new policies should be developed to ensure equality of opportunity in education and reduce social segregation. It is important for both public and private schools to work together to improve educational quality and meet parents' expectations.

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.